

LA RADIO COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN

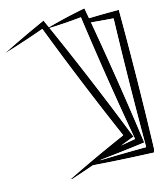
Luis Lazzaro



LA RADIO COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN

LA RADIO COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN

Luis Lazzaro



Lazzaro, Haedo Luis

La radio como mediación pedagógica en la educación: radios que hacen escuela / Haedo Luis Lazzaro; editado por Teseopress. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Haedo Luis Lazzaro, 2021.

Libro digital, ebook

Archivo Digital: online

ISBN 978-987-88-0168-1

1. Comunicación. 2. Radio. 3. Tecnología Educativa. I. Título.

CDD 371.3331

ISBN: 9789878801681

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

TeseoPress Design (www.teseopress.com)

ExLibrisTeseoPress 48000. Sólo para uso personal
teseopress.com

Dedicatoria

A mis viejos, Don Haedo y Doña Graciela, por su amor y guía.

A mi familia, razón de vivir y vida.

A Juan Samaja, maestro, filósofo y amigo, por nutrir los caminos de la investigación científica y del pensamiento nacional con una sabiduría y compromiso que me inspiran y acompañan.

A las y los docentes que, en los lugares más recónditos de la Patria, abrazan la comunicación como herramienta para el más maravilloso aprendizaje de niñas, niños y adolescentes: la palabra como práctica de la libertad.

Índice

Agradecimientos.....	11
Presentación y coordenadas de abordaje.....	13
1. Motivaciones e itinerarios.....	19
2. La aventura pedagógica de la radio.....	35
3. Herramientas para pensar las prácticas	85
4. La escuela como medio y mediación.....	117
5. Las múltiples dimensiones de la radio escolar	191
6. Hablar para aprender.....	237
Glosario.....	257
Bibliografía.....	261
Documentos.....	275
Anexo	279

Agradecimientos

En primer lugar, a la doctora Mónica Pini, cuyo apoyo, guía y acompañamiento hicieron posible llegar a esta instancia. Por la oportunidad de acceder al tramo inicial del posgrado en Educación, Lenguajes y Medios, a la luz de mi trayectoria en la comunicación y la gestión pública. Por haberme alentado con la maestría para dar un paso más en la carrera académica. Asimismo, por su lúcida dirección y compromiso con la realización de este trabajo, que revelan tanto su calidad humana como su capacidad docente e investigadora. Ha sido para mí un privilegio exponer mi trabajo a su aguda crítica y análisis.

A los docentes seleccionados por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) para el dictado de las materias correspondientes a la especialización y la maestría. En ellos encontré, no solo sabiduría, sino también compromiso con el sentido social, académico y político de nuestro objeto de estudio.

Al doctor Gustavo López, extitular del Comité Federal de Radiodifusión (COMFER), quien asumió el desafío de valorizar la dimensión pedagógica de la comunicación y el rol de las políticas públicas de la radiodifusión en la educación a través del Programa de Radios en Escuelas Rurales y de Frontera (2000). También, por haberme confiado la coordinación del Área de Programas Especiales, germen que hizo posible desarrollar políticas de articulación comunitaria, educativa e intercultural desde la comunicación audiovisual.

A los docentes, alumnos y operadores de FM *Comercial* 99.7 de Junín, Buenos Aires; FM 80.4 *Mi Recreo*, Villa Elisa, Resistencia, Chaco; FM *Asteroides* 93.9, Jáuregui, Luján, Buenos Aires; FM *REC* 89.5 *Creciendo Juntos*, Moreno, Buenos Aires; FM 94.3 *Timbó*, Puerto Bermejo, Chaco; FM 94.3

Guacurari, Monteagudo, Misiones; FM 88.9 *Cristal* Apipé Grande, Corrientes; FM 91.1 *Felipe Varela*, Oratorio, Jujuy; FM 97.5 *Chicos al ataque*, Río Grande, Tierra del Fuego; FM 93.9 *Cheru*, Pichanal, Salta; FM 95.9 *La radio de la escuela*, Firmat, Santa Fe, y tantas otras en toda la Argentina.

A Carlos Malbrán, un sembrador apasionado de radios escolares y de voces libres en todas las regiones del país.

A los compañeros del Foro Argentino de Radios Comunitarias (FARCO), con quienes gestamos la Coalición por una Comunicación Democrática, entidad que sentó las bases para la Ley 26.522 (2009), por su aporte en el relevamiento y capacitación de los medios educativos, indígenas, populares y comunitarios que visibilizaron el tejido comunicacional del interior profundo de nuestra Argentina. Sus informes, perspectivas y reportes han sido centrales para este trabajo.

Presentación y coordenadas de abordaje

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra.

Paulo Freire (1963)

La presencia de la radio en el sistema educativo lleva unos ochenta años. Ha sido el medio de comunicación más utilizado con fines didácticos en América Latina y, al mismo tiempo, el menos estudiado como recurso pedagógico. Contribuyó con la alfabetización de millones de latinoamericanos desde los años 40 del siglo XX y acompañó, en buena medida, el tránsito de la comunicación educativa hacia la comunicación popular. Sesenta años después, sus características como dispositivo de intercambio simbólico y sus capacidades como tecnología de comunicación motivaron su introducción al interior de las escuelas, transformando en forma radical el vínculo entre educación y comunicación. En el siglo XXI, su presencia en las escuelas argentinas se multiplicó, pasando de 44 casos en el año 2002 a más de 300 una década después. Tal crecimiento fue acompañado por la expectativa de que las prácticas radiofónicas contribuyeran a la retención escolar y la motivación de los alumnos. Su empleo fue incluido formalmente en la legislación audiovisual y en el currículo educativo a nivel nacional y provincial.

Este trabajo, realizado a partir de la Tesis de Maestría en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM) por parte del autor, se plantea contribuir al conocimiento sobre los aportes de la radio FM en los procesos educativos como recurso técnico pedagógico basado en la producción lingüística, en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria,

en un marco temporal y contextual, con el fin de conocer su incidencia y aportes al trayecto escolar. Se propone hacerlo desde una reflexión situada en el compromiso con el sentido social de la comunicación y desde la trayectoria educativa que la radio ha tenido en América Latina.

El Capítulo 1 aborda las motivaciones y circunstancias que condujeron al autor a pensar el objeto de estudio e indagar sobre su desempeño. Las particularidades de la radio como tecnología, como lenguaje; como organizador de prácticas escolares en un contexto de múltiples sentidos de la realidad. Toma nota de los alcances del uso de radios en contextos educativos bajo la creciente influencia de los medios. Su dimensión cuantitativa, su distribución geográfica, su anclaje institucional y sus alcances pedagógicos. El texto examina los usos de este dispositivo como emergente de unas prácticas que podrían considerarse un verdadero eslabón perdido en el camino entre la lectoescritura y el mundo multimedia en la educación. Se formula preguntas e hipótesis que tratarán de guiar el trayecto de la investigación en camino hacia un mejor conocimiento de este vínculo entre una herramienta y los procesos educativos.

El tema es abordado desde la historia y su devenir. En el Capítulo 2 se describen los encuentros y desencuentros de la relación radio-escuela, desde sus inicios con las campañas masivas de alfabetización. Mediante la consulta y revisión de numerosas fuentes documentales, el autor confecciona un cuadro de periodización sobre esa relación, estableciendo cuatro etapas, situadas entre los años 40 del siglo pasado y la primera década del siglo XXI. Ubica el paso de la radio del exterior al interior de la escuela como parte de un proceso histórico, pero también como ruptura epistemológica en el proceso educativo. La posibilidad de que fuera la escuela misma el ámbito de construcción de un mensaje radiofónico propio permite examinar un cambio de modelo y definir un período de investigación (2009-2012).

El abordaje metodológico que se propone en el Capítulo 3 intenta aproximarse a la cuestión de la comunicación desde nuevos lugares, saliendo de las instancias de la recepción como único lugar de reflexión, para comprender mejor su dinámica como mediación, y desde los procesos que implica su apropiación por parte de actores educativos determinados. Adopta la investigación cualitativa como un proceso de indagación y exploración de un objeto en construcción, al cual el investigador accede por medio de aproximaciones sucesivas. También toma nota de la dimensión cuantitativa del objeto, con el fin de ponderar su trascendencia y alcances, procurando evitar la contaminación estadística sobre sus alcances epistemológicos. Se trata, en este caso, de acudir a los datos para entender la magnitud del fenómeno y tener una visión más completa del objeto en estudio. A tal fin, propone el análisis de prácticas, testimonios, documentos y registros, agrupándolos en dimensiones o ejes de análisis (política pública, instrumento pedagógico, motivación, articulación comunitaria, demanda institucional) para construir un marco de interpretación. Visita las prácticas de los actores del proceso, sus textos, aportes y reflexiones. La generación de datos flexibles y sensibles al entorno social, intentan, en el diseño, abarcar los fenómenos desde su complejidad, en detalle y dentro de su contexto.

En el Capítulo 4 se aborda el estado del arte en la encrucijada doctrinaria que articula los campos de la comunicación y la educación; en particular, su relación con los paradigmas fundamentales. Desde una perspectiva transdisciplinar, que rechaza las reducciones y dogmas de cada campo, el trabajo examina la correspondencia entre la comunicación vertical y la educación instruccional, ambas verticales, que niegan un modelo dialógico donde se aborden tanto la escucha crítica como el habla con autonomía. Propone, en este sentido, avanzar un paso más desde las teorías de la recepción crítica y la pedagogía de los medios para indagar en las prácticas de las escuelas como sujetos

comunicativos, como enunciadores mediáticos, como artífices de una nueva mediación pedagógica. De esta manera, la noción clásica del alumno/depósito/audiencia puede encontrar su reverso comunicacional en el alumno/hablante/productor de sentido en los medios. Esos procesos ocurren en medio de cuestionamientos al sistema educativo clásico (asociado con el encierro, la rigidez de normas y contenidos) y del modelo de comunicación (cuestionado en su concentración económica y discursiva) que interpelan a los jóvenes con la renovación de prácticas educativas. La escuela es convocada a pensarse como actor comunicacional con nuevos desafíos en la producción de conocimiento, en la redistribución de bienes materiales y culturales, así como en la formación docente, la organización del sistema escolar y de las instituciones educativas.

A la luz de estas premisas y encuadres, el Capítulo 5 se ocupa del análisis documental y testimonial del material, de acuerdo con el diseño metodológico de categorías o dimensiones orientadas a organizar la producción de conocimiento. Este tramo considera las políticas educativas que incluyen a la radio como recurso pedagógico; la visión del Estado y los alumnos sobre esas prácticas; su articulación con la comunidad y el valor social de la experiencia. Asimismo, las expectativas de autoridades escolares sobre su empleo; la visión de sus resultados a través de algunos de sus protagonistas, y el establecimiento de relaciones que conecten la experiencia comunicativa con la agenda curricular. El autor asume la densidad conceptual del tema y procura articular las premisas de partida y las preguntas de investigación, observando una vigilancia epistemológica que prevenga atajos o desviaciones. Se trata de recortar e iluminar un fenómeno con la esperanza de aportar un enfoque que contribuya a pensar la potencialidad de este particular encuentro entre un dispositivo (la radio) y un proceso (la educación) a través de la comunicación.

Las conclusiones del Capítulo 6 toman nota de ese particular momento histórico. Asumen que la etapa analizada expresa un punto de condensación de demandas sociales, tanto de democratización comunicacional como de una escuela capaz de educar en la ciudadanía; que la distribución de la palabra -su uso y ejercicio por parte de nuevos actores- y la formación educativa para mejorar el acceso a bienes materiales y simbólicos, son parte de un proceso convergente. Un fenómeno que probablemente se exprese también en el uso y apropiación de medios por parte del sistema escolar. Diversas prácticas de interpelación, mediación, experimentación pedagógica, juego simbólico y aprendizaje significativo, entre otras, permiten situar el rol de la radio escolar como un disparador lúdico que constituye un universo lingüístico y cultural que posibilita a los alumnos designar su mundo para encontrarse con el mundo propio y exterior desde una nueva subjetividad. Esa premisa de partida es la que intentará conocer y dilucidar el autor en este trabajo.

1

Motivaciones e itinerarios

Desde la educación es válido propiciar el uso total de la palabra, ejercitando en plenitud la democracia social y cósmica para que cada uno manifieste su identidad.

Zulma Lazarte, directora de la Escuela Bilingüe Juan XXIII
de la Misión San Francisco Inauguración de FM Cheru,
Pichanal, Salta, 2001.

Territorios y antenas

La selección del tema está indisolublemente ligada a la movilización conceptual y emotiva que despertaron en el autor las vivencias compartidas con niñas, niños y adolescentes, docentes y colegas del campo comunicación-educación durante la gestión pública. El contacto con esas vivencias surge con el ingreso al Comité Federal de Radiodifusión (COMFER) a comienzos del año 2000.¹ Se trató de una gestión que procuró cambiar las reglas de juego que habían favorecido la fuerte concentración mediática de los años 90, e impulsar una visión sobre el rol social de los medios en su dimensión cultural, educativa y política. De inmediato llamó la atención del equipo que, junto a los numerosos casos de medios comunitarios que procuraban alcanzar la legalidad que les negaba la Ley de Radiodifusión

¹ Gestión del doctor Gustavo López, interventor en el Comité Federal de Radiodifusión (COMFER) durante el período 1999-2002.

de la dictadura (22.285, de 1980), aparecían numerosas escuelas que operaban equipos de radio por fuera de cualquier registro oficial.

Lo que parecían ser casos aislados de vinculación radios/educación, se reveló pronto como un conjunto de experiencias extendidas por toda la geografía argentina. Se replicaban, sobre todo, en las zonas más alejadas y menos pobladas; en el desierto patagónico, en los bosques del NEA, en la Puna, etc. La primera hipótesis fue que la existencia de señales radiales de escuelas en parajes desolados respondía en parte a la incomunicación y el aislamiento. A una demanda de inclusión y de visibilidad, en un sistema educativo que había sido descalzado del sistema nacional de educación y transferido a las provincias.

Tal era la foto que aparecía a fines de los años 90, al cabo de la década neoliberal, que dejaba al descubierto profundas fracturas en el tejido social, desarticulación poblacional, grietas en la integración territorial y repliegue de las instituciones públicas.

El recorrido mostró también que los organismos financieros internacionales habían ofrecido paliativos tecnológicos en medio de la reestructuración del sistema educativo. Así como la privatización de lo social fue acompañada por el despliegue asistencial de las ONG y de la delegación de políticas públicas en manos de la sociedad civil, también las agencias financieras ofrecían a las escuelas un menú de proyectos que incluían recursos y equipamiento para la comunicación. Pero no era esa la única explicación para la presencia de equipos de radio en las escuelas. También aparecieron experiencias de cooperadoras que juntaban recursos o conseguían donaciones o proyectos, que buscaban fondos para comprar un transmisor. No era solo uno, sino varios, los caminos que articulaban el encuentro de las escuelas con experiencias radiofónicas.

De esta manera, se habían ido gestando, aisladas y de manera inconexa, las primeras radios que ubicaban sus micrófonos, torres y equipo en el interior de los estableci-

mientos. Ese modelo se diferenciaba del sistema educativo a distancia y también de las experiencias de alfabetización con uso de la radio donde la escena educativa funcionaba mediante capacitadores, cartillas y dictados radiofónicos emitidos desde sitios remotos.

Los debates teóricos de la época pasaban por el impacto de los medios masivos en la sociedad y la influencia mediática (sobre todo televisiva) en la formación de niños, niñas y adolescentes, en franca competencia con la misión educativa de la escuela. Se publicaban estudios que comparaban tiempos y contenidos de la exposición infantil ante las pantallas, contra las horas que pasaban en la clase escolar. La variable de introducir el medio en la escuela no era entonces, en sí mismo, objeto de estudio, aunque la evidencia de su uso estaba frente a todos.

Escuelas de las provincias argentinas de Corrientes, Chaco, Entre Ríos, La Rioja, Misiones, Catamarca, Santa Cruz, Córdoba, Gran Buenos Aires y Santa Fe, utilizaban equipos de FM sin ningún respaldo ni supervisión institucional, tanto de la autoridad educativa como de la que otorgaba el uso de frecuencias radioeléctricas.

Por su parte, la legislación de la época no contemplaba los usos de la radio fuera del modelo mercantil, por lo que el titular de COMFER, Dr. Gustavo López, propuso la firma de un convenio institucional entre el Ministerio de Educación de la Nación y la autoridad regulatoria en materia de radiodifusión. Es así como, en el año 2000, se constituyó de manera oficial el Programa de Radios en Escuelas Rurales y de Frontera, primer acto administrativo del estado que mostraba un camino para instalar radios en las escuelas.

El programa invocó criterios difusos como la “promoción de los servicios de radiodifusión en zonas de fomento y de frontera”, que figuraban en la Ley de Radiodifusión de la dictadura (1976-1983), como mecanismo legal para justificar la instalación de equipos por fuera del sistema

dominante empresarial. Por esta razón, aquel programa trazó un plan inicial de radicar diez emisoras en las fronteras del norte y el sur de la Argentina.

Otro país apareció en ese proceso, en el que el autor tuvo a su cargo la coordinación de una nueva área denominada Programas Especiales, cuyo debut se produjo en la Escuela N° 615 de Puerto Bermejo, Chaco. El sitio seleccionado por el Programa de Acciones Compensatorias de Educación (PACE) fue un pueblo ribereño sobreviviente de la gran inundación de 1983, que obligó a desplazar 5 km, tierras adentro, la población y su escuela. Alumnos y docentes recuperaron la leyenda de un árbol histórico y bautizaron “Timbó” a la emisora ubicada en la frecuencia de 94.3.

La historia de Timbó se replicó luego en la Escuela de Frontera N° 605 en la región de Monteagudo, sobre la barranca este del río Uruguay, a 250 km al noreste de Posadas. Allí, el idioma predominante es el portugués. Unos 150 niños, procedentes de la colonia de agricultores y trabajadores rurales, asistían a clases, se alimentaban y recuperaban la historia del indio Andresito Guacurarí para bautizar la radio. Poco después, el programa embarcó los equipos y la torre de transmisión en Ituzaingó para navegar hasta la isla de Apipé Grande (aguas debajo de Yaciretá) con el fin de poner en marcha FM Cristal en la Escuela Dr. A. Comte. Más tarde fue el turno de Oratorio (Jujuy), a 4 mil metros de altura en pleno Noroeste, donde comenzó a funcionar el transmisor de la FM Felipe Varela. En todas partes, el afán del habla superaba el retraimiento de los niños y jóvenes ante el micrófono.

En mayo de 2001, en el cruce de caminos de Pichanal (Salta), el equipo fue recibido por varios cientos de alumnos de la comunidad ava-guaraní en la Escuela Bilingüe Juan XXIII de la Misión San Francisco. Allí se repetía la palabra *Yasoropai* (gracias, en guaraní) en pancartas de bienvenida. Pero fue la directora de la escuela, Zulma Lazarte, quien en su discurso expuso dimensiones inesperadas sobre el impacto que podía causar un medio radial en manos de

esa comunidad educativa. Zulma abordó el acontecimiento desde un contenido antropológico y político, con fuertes disparadores conceptuales, y celebró el valor de la palabra en la constitución de la identidad, tal como lo recuperan las citas que inspiran el comienzo de este libro.

En su discurso se encontraban articulados, en la voz de los propios protagonistas, el rol social de la educación, la Nación con perspectiva intercultural, la comunicación en su función dialógica y una síntesis entre la cosmovisión de los pueblos originarios y las culturas contemporáneas. Ello fue disparado por una emisora que había sido bautizada por los originarios como *Cheru* (jefe), en homenaje a un blanco, el padre Roque Chielli, quien los guio en su éxodo tras el cierre del ingenio azucarero Tabacal.

Parecía que lo sustantivo, en este caso, no era solamente el vínculo entre la escuela y las radios, como fenómeno comunicacional o educativo, sino las variables específicas que la presencia de un medio en la escuela podían significar, desde su apropiación, para articular la educación en su encuentro con los imaginarios y las culturas originarias. Y en particular, sus aportes para un proceso de inclusión frente al diagnóstico de “riesgo de exclusión cultural” sobre el que advertían, en la década de los 90, diversos especialistas en educación como Tedesco, Hopenhayn, Puiggrós y otros.

Se trató de una vivencia etnográfica que visibilizó ante el equipo a cientos de voces, ocultas por los grandes medios y por políticas de subsidiariedad del Estado y privatización del espacio público, que permitió problematizar el campo de la comunicación-educación con nuevos actores y prácticas. De esas aventuras surgieron preguntas y explicaciones primarias que son el germen de la presente investigación.

Esas experiencias casi fronterizas, aisladas al comienzo, nutrieron luego el torrente que, desde la comunicación popular, las demandas de inclusión social educativa y la batalla por democratizar los medios y hacerlos accesibles al

ciudadano, desembocaron en un movimiento nacional y en un cambio histórico de la legislación con la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009).

De tales acciones, recorridos y programas han quedado documentos y relevamientos pendientes de análisis. También emisoras activas y nuevas demandas. Si bien se realizaron procesos de evaluación y registro de casos en diferentes instancias, el foco se localizó en el valor de la promoción cultural de la comunicación radial como práctica social, así como en la dimensión inclusiva de las escuelas en su inserción territorial y comunal. Esta perspectiva ha sido generosa y lúcidamente abordada por la bibliografía y por los desarrollos teóricos, reflejados en los valiosos aportes de Barbero (1990, 1996), Huergo (1999, 2000, 2003, 2006), Mata (1990, 1993, 2006), Kaplún (1992, 1993, 2002), Orozco Gómez (1990, 1996, 2001), Alfaro (2000), Fernández (1997) y tantos otros estudiosos y militantes de una comunicación ciudadana y democrática, junto a organizaciones como la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), la Coalición por una Comunicación Democrática, el Foro Argentina de Radios Comunitarias (FARCO) y otros referentes que serán parte de este recorrido.

En palabras de Orozco Gómez (2012), se trata de mostrar un escenario en el que la investigación deje de percibirse como un proceso lineal, limpio, objetivo y deshistorizado, para pasar a verla como una actividad de procesos simultáneos, dialógicos y nunca libre de la influencia del investigador:

La investigación puede ser vista, más que como una entidad aséptica y fuera del mundo, como una propuesta objetiva en las representaciones propias de quien lleva a cabo el proceso, donde justamente el investigador, lejos de ser un elemento más en la neutralidad de la construcción de saberes, es el agente principal de esta actividad creativa, constructiva, conflictiva y nunca despersonalizada (2012: 88).

Desde ese involucramiento, el autor se propone entonces comprender un poco mejor la función pedagógica y los roles de la radio en la escuela, asumiendo la necesidad de un equilibrio entre la dimensión del fenómeno a estudiar y las posibilidades o limitaciones de su abordaje. Para definir el objeto de estudio son entonces necesarias algunas preguntas.

Preguntas de investigación

Las preguntas básicas que se intentan responder, al menos en parte, en este trabajo son:

- ¿Qué factores influyeron para que la radio se convirtiera en un auxiliar educativo con tanta demanda entre fines de los años 90 y comienzos del siglo XXI?
- ¿De qué manera la radio escolar estimula el aprendizaje en los alumnos? ¿Es un factor que contribuye a la permanencia de los alumnos en el sistema educativo?
- ¿Qué aspectos incidieron en el pasaje de una relación de recepción de transmisiones externas a la instalación de equipamiento radiofónico dentro de las escuelas?
- ¿Qué rol juega el lugar de la emisión y la producción comunicativa en el proceso de aprendizaje?
- Estas prácticas de comunicación radiofónica en las escuelas, ¿han fortalecido lo educativo? ¿de qué modo?
- ¿Pueden identificarse aprendizajes curriculares en ese proceso? ¿Cuáles?
- Si algunas de estas preguntas fueran respondidas en forma afirmativa, ¿cuáles son sus potencialidades a futuro, considerando que los nuevos entornos tecnológicos permiten reproducir la experiencia radiofónica por Internet de manera más accesible?

En cualquier caso, es necesario hacernos una pregunta previa respecto de la radio, como medio en sí, respecto de su vínculo con lo educativo y con los estudios previos en materia de tecnologías de comunicación empleadas en los procesos educativos.

La radio, ¿un actor de reparto?

Los estudios sobre la influencia y la articulación de los medios con la educación han hecho hincapié en el rol de la televisión, el audiovisual y las computadoras como referencias casi exclusivas que vinculan la trama educativa y las tecnologías de la comunicación. En la mayoría de esas menciones teóricas y descriptivas sobre el tema, la radio es un medio sin protagonismo, una especie de “actor de reparto”, tanto en su influencia como medio masivo como -sobre todo- en su empleo como parte de las prácticas escolares.

Los materiales disponibles sobre usos de la radio en la educación, tales como publicaciones, artículos, capítulos de libros e informes de visitas a escuelas con equipos radiales registran, como veremos luego, análisis, informes y reflexiones que se enfocaron más en la dimensión social y de construcción de ciudadanía que en las particularidades, propiedades, roles y mecanismos de su función educativa. Dan cuenta de las expectativas que docentes, alumnos y entes oficiales depositaron en su funcionamiento como instrumento de “modernización” y herramienta propiciadora de “situaciones de aprendizaje”.

Existen, en este sentido, aportes interesantes sobre cómo desarrollar una radio en la escuela (Schujer y Schujer, 2005) y sobre las radios educativas como promotoras de valores (Kaplún, 1992) o como facilitador tecnológico y puente entre la escuela y la comunidad (Dido y Barberis, 2012). También manuales y materiales de capacitación como los producidos por el Programa Nacional de

Extensión Educativa Abrir la Escuela, Nivel Secundario: Centros de Actividades Juveniles (CAJ) del Ministerio de Educación de la Nación (2011), en donde se introducen pautas y orientaciones para promover el empleo de recursos radiofónicos por parte de los alumnos.

En muchos casos, está claro que se promueven competencias comunicacionales en los niños y adolescentes escolarizados, tanto como receptores críticos, como en su condición de actores capaces de intervenir en algún tipo de conversación mediática. Sin embargo, no se conoce (y no se dispone de registros publicados) sobre el resultado y el desarrollo del proceso de implementación pedagógico de esas prácticas en el plano puramente educativo. Es decir, qué conocimiento esperaba la escuela que los niños aprendieran -si este era el caso- y qué les aportó la radio en relación con ese objetivo.

Buena parte de la bibliografía se refiere a las transformaciones, oportunidades y desafíos que planteó el auge mediático de fines del siglo XX en relación con su influencia escolar, en particular por parte de la cultura audiovisual televisiva (Orozco Gómez, 2001) y también con la introducción tecnológica en la era digital y el uso de Internet (Barbero, 1996; Carli, 2003; Albarello, 2011; Tedesco, 2014; Pini *et al.*, 2017). Pero poco se ha escrito y evaluado sobre la radio -en su largo historial e inserción institucional, como veremos- como tecnología específica en su vinculación con los procesos de aprendizaje.

Generalmente, el análisis se desplaza desde el escenario clásico, dominado por pizarrones, el dictado, la lectura y la escritura, al mundo de las pantallas, en el que la imagen domina la organización semiótica. En el medio queda lo que el reconocido publicista David Ogilvy describió como el teatro de la mente, un proceso de comunicación sostenido en el intercambio simbólico del discurso oral y la imaginación de los que emiten y reciben por ondas radioeléctricas.

¿Por qué se ha dejado la radio en el margen de los análisis teóricos que vinculan “tecnología educativa” y procesos pedagógicos? Tal vez se lo haya considerado un medio de menor relevancia que la “televisión educativa” -de efímero reinado en los sesenta- o las tecnologías digitales. Lo cierto es que su rol en el paradigma de las “tecnologías educativas” o “nuevos artefactos educativos” (Carli, 2003: 5) aparece en segundo plano, más allá de su notoria presencia durante décadas en el sistema educativo.

En *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida. Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado*, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe de la UNESCO (2014) examina el tránsito de la lectoescritura hacia las nuevas alfabetizaciones caracterizadas como la incorporación de TIC, donde se aborda la tecnología desde la perspectiva de su inserción en configuraciones sociales, en relaciones de poder asimétricas y el potencial que ofrecen para la representación y expresión de significados.

Kress (2003: 22) propone ampliar esa perspectiva con la noción de multimodalidad, entendida como un concepto para:

la reconstrucción de las relaciones entre lo que una cultura ofrece como medios de creación de significado y lo que ofrece como medios para distribuir estos significados como mensajes (los medios de diseminación: libro, pantalla de computadora, video, cine, radio, chat, y demás).

Lo cierto es que no se dispone de un abordaje específico. La búsqueda de esas relaciones instrumentales, pero también cognitivas y expresivas de la radio, como medio de creación y distribución de significados, en su cruce con la educación, es también parte del escenario de partida. Se

trata entonces de responder algunas cuestiones accesorias que reclaman un abordaje específico desde las particularidades del recurso en estudio:

- ¿De qué manera contribuye la radio -como recurso basado en la expresión oral- al auxilio de una lógica pedagógica históricamente sostenida en la lectoescritura?
- ¿Cómo opera en ese proceso el concepto de “imagen acústica”, acuñado por Saussure (1878) y retomado por Buenfil Burgos (1993), en la representación de los contenidos pedagógicos?²

Más aún:

- ¿Puede ser un instrumento útil o auxiliar para contrapesar el mundo de la imagen, en su papel totalizador sobre los procesos educativos y sociales?

Dada su condición de recepción directa y simultánea en el exterior de la escuela:

- ¿Puede la radio ser un agente de intercambio entre el “adentro” de los claustros con el “afuera” social?

En un sentido amplio, es oportuna la reflexión de Muñoz (2016) en torno a que la difusión radial desde la escuela “favorece la articulación entre la institución y las familias, entre los contenidos curriculares y las problemáticas sociales, facilitando la recuperación de la función pedagógica y social de la escuela”. La radio, agrega, desde su prisma educativo, “es más que un medio de comunicación, es

² El término imagen acústica o imagen sonora fue acuñado por el lingüista suizo Ferdinand de Saussure en su obra *Memoria sobre el sistema primitivo de las vocales indoeuropeas* (1878). Para Saussure, la imagen acústica no es el sonido material, físico, sino su huella psíquica.

una forma de construir sociedad, identidad crítica” (2016: 14). No obstante, aún no está claro cómo se recupera la función pedagógica mediante la difusión radial.

Se trata de resolver algo que carece de una respuesta única y de una interpretación fundamentada, lo que amerita una indagación (Eco, 1997). La investigación tendrá como objetivo antes que nada establecer vínculos ontológicos y conceptuales entre el hacer radio en la escuela y ciertos propósitos pedagógicos, a fin de establecer relaciones entre ambas variables que permitan conocer mejor la contribución educativa de la radio situada en el interior escolar.

Objetivo general

Conocer la incidencia y los aportes al trayecto escolar del uso de la radio en las escuelas con el fin de contribuir a los estudios de educación-comunicación situando el empleo de este recurso como herramienta educativa.

En este contexto, tomar nota de sus aportes como práctica discursiva y de intercambio simbólico para la incorporación de conocimientos y para el aprendizaje curricular, en contextos de articulación social y territorial.

Objetivos específicos

- Identificar los factores que convirtieran a la radio en un auxiliar educativo ampliamente utilizado en las escuelas entre fines de los años 90 y comienzos del siglo XXI.
- Describir sus antecedentes históricos en relación con los procesos educativos.
- Registrar los efectos de las prácticas de emisión radial desde el interior de las escuelas.

- Explorar de qué manera la radio escolar motiva aprendizajes curriculares y contribuye a la permanencia de los alumnos en el sistema educativo.
- Estudiar qué rol juega el lugar de la emisión y la producción comunicativa en el proceso de aprendizaje.
- Establecer qué capacidades lingüísticas y cognitivas contribuye a desarrollar.

Hipótesis preliminares

De manera intuitiva, en este tramo surgen algunas proyecciones o inferencias que podrían dar lugar a algunas conjeturas. La demanda de la radio como recurso comunicacional en contextos escolares responde a necesidades del sistema educativo como parte del desempeño de su función específica. Ahora bien, nos interesa conocer si esa función es de orden sociocultural o pedagógica.

Este trabajo parte de la premisa de que el empleo de la radio, como expresión de una tecnología de comunicación, colabora con la motivación y la retención escolar, pero también es, en sí mismo, un recurso educativo, en tanto desencadenante de procesos de producción discursiva, en el abordaje curricular.

La hipótesis que guía este trabajo puede formularse de esta manera: la naturaleza comunicativa de intercambio simbólico de la enunciación radiofónica en el ámbito escolar, en tanto puesta en común con otro imaginario de un saber o de una visión del mundo del educando, permite constituir un sujeto educativo que expresa a través de su discurso una dimensión pedagógica donde confluyen el mundo curricular educativo y el mundo social. Esa práctica configura un modo de aprendizaje particular que propone al emisor escolar identificar, expresar y asumir desde su enunciación el punto de intersección entre la escuela y su enseñanza como lugar y el lugar del otro.

El proceso transcurre en un escenario de cuestiones “emergentes” (Orozco Gómez: 2012) sobre viejos y nuevos aparatos, en donde se conjugan antiguas preguntas con nuevos contextos y al mismo tiempo nuevas mediaciones comunicacionales que reconfiguran y condicionan las prácticas, todo lo cual plantea una suerte de doble crisis:

Para muchos de los estudiosos de fenómenos comunicacionales nos encontramos ahora en un escenario de doble crisis, pues, por un lado, no sólo tenemos elementos antiguos que buscan una mejor explicación, sino sobre todo horizontes emergentes y complejos que preguntan por su estatuto de ser y estar en un escenario límite, donde hace falta construir un nuevo arsenal de epistemologías y respuestas que sean capaces de explicar nuevos fenómenos comunicacionales (2012: 92).

Conocer algunas respuestas a esos interrogantes permitiría formular políticas que sistematicen su empleo como herramienta tecnológica y expresiva al servicio de la labor pedagógica escolar, incluso como eslabón en el empleo educativo de las TIC en las culturas juveniles y el mundo digital. Una buena comprensión de un objeto investigado es equivalente a una buena explicación y

una de las grandes enseñanzas de este paradigma ha sido que, al tener como prioridad investigar para comprender, se produce un conocimiento muy rico que conduce, en el proceso de reflexión y autorreflexión, a entender los objetos de estudio más allá de sí mismos (Orozco Gómez, 2012: 105).

Se trata de conocer la manera en la que se produce esta relación entre creación/producción radiofónica-educación, o comprender mejor la dinámica de vinculación entre ambas. Sin embargo, cabe advertir, junto a Cohen y Gómez Rojas (2003), que la existencia de relación entre dos acontecimientos no necesariamente permite suponer que uno explique o de cuenta de la existencia del otro. Pueden

coincidir, vincularse y hasta incluso depender uno de otro, lo que no significa que el acontecimiento dependiente sea explicado por el independiente. En todo caso de lo que se trata en este trabajo es de encontrar relaciones que permitan relacionar los hechos con la teoría o con su explicación.

Estas son las cuestiones “existenciales” alrededor del tema, las que movilizan la búsqueda de relaciones o correspondencias a través de las hipótesis de trabajo.

2

La aventura pedagógica de la radio

fueron naciendo radios y, en algunos casos, redes de radios escolares con el anhelo y la voluntad de tejer lazos de comunicación solidaria, con la fuerza propia de las identidades juveniles y una profunda vocación por democratizar la palabra.

Gerbaldo et al., Todas las Voces Todos (2010)

La radio como aventura pedagógica

A poco de cumplir el siglo de su nacimiento en la Argentina,¹ la radio mantiene su vigencia como medio de comunicación y conserva intacta la magia de su lenguaje sonoro por el espectro radioeléctrico. Durante décadas ha cautivado a millones de personas en todas las latitudes como fuente de información, entretenimiento, formación de opinión pública y también educación.

Su desarrollo acompañó la expansión de los medios de comunicación masiva que reinaron en el siglo XX y junto a los cuales protagonizó la creación de un mundo interconectado a escala global designado como “aldea global” (Mac Luhan, 1968), “sociedad de la información” (Masuda,

¹ La primera transmisión en Argentina se realizó el 27 de agosto de 1920 desde la azotea del Teatro Coliseo de Buenos Aires. En: Ulanovsky, Carlos (2004), *Días de radio (1920-1959)*, Editorial EMECÉ, Buenos Aires.

1968; Mattelart, 2002),² o “sociedad red” (Castells, 1999), en sucesivos esfuerzos teóricos por describir el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad global.

Para este trabajo, consideraremos a las TIC como el universo de dos conjuntos, representados por las tradicionales Tecnologías de la Comunicación (TC), constituidas principalmente por la radio, la televisión y la telefonía convencional; y por las Tecnologías de la Información (TI), caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos (informática, de las comunicaciones, telemática y de las interfaces).

En tanto artefacto y proceso comunicacional, el abordaje de su vínculo con la educación, que ha sido fértil y extendido, como veremos, requiere examinar tanto su tecnicidad y las características de su proceso de emisión-recepción como su lenguaje específico, en tanto código de intercambio simbólico, su carácter de dispositivo cultural y su performance como instrumento para la interpelación y el reconocimiento.

Las características tecnológicas de su proceso de transmisión y las distancias de su cobertura a través del espectro radioeléctrico hicieron de la radio el primer medio de comunicación de alcance global en tiempo real. Basta con recordar las emisiones transcontinentales en onda media y onda corta que signaron la información y la cultura -creando audiencias globales- desde fines de la Segunda Guerra Mundial y, especialmente, durante la Guerra Fría (1947-1990).

La impronta tecnológica de los medios que transmiten en modo radiodifusión (de un emisor a un público indeterminado a través de las ondas electromagnéticas) sonidos y/o

² El concepto sociedad de la información comenzó a utilizarse en Japón durante los años 60, considerándose al autor Yoneji Masuda como divulgador del término, a partir de su obra *La Sociedad de la Información como sociedad postindustrial* (1968). También Armand Mattelart en *Historia de la Sociedad de la Información* (2002).

imágenes (radio/televisión), configuran un modo particular de mediación comunicacional signada por la unidireccionalidad, la masividad, el anonimato de los receptores y la gratuidad de su acceso. De allí algunas de sus fortalezas y debilidades constitutivas, que interpelaremos luego desde su rol en los procesos educativos.

La tecnología de amplitud modulada (AM) produce emisiones electromagnéticas destinadas a la recepción directa del público en la banda de 535 a 1705 KHz. Su sistema de propagación le permite alcanzar grandes distancias (hasta 1000 km en onda media, según las condiciones atmosféricas), razón por la cual ha sido una herramienta muy valiosa para campañas masivas de educación en América Latina. La tecnología de modulación de frecuencia (FM), por su parte, utiliza las frecuencias de los 87,5 MHz a los 108 MHz y tiene, en cambio, una connotación más local; sus equipos son más accesibles, sus emisiones ganan en calidad sonora (estéreo) y su cobertura (para los casos de referencia de este trabajo) se ubica en el orden de los 10 a 30 km.

En su estadio actual, la digitalización y los avances tecnológicos están liberando a la radio de las limitaciones que le impone la escasez de frecuencias radioeléctricas y los costos de montaje de transmisores y grandes torres para su puesta al aire. En el modo en línea, por Internet, mediante la compresión del audio en lenguaje digital, surgen nuevas prácticas y múltiples posibilidades de emisión, de recepción y de interacción. Sin embargo, la construcción del sujeto hablante y del oyente imaginario siguen reproduciendo (también en el modo de emisión en el ciberespacio) la misma escena comunicacional de los primeros tiempos. Más allá del soporte, el empleo de la radio estimula competencias comunicacionales y capacidades como la creatividad, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo (Catalán Abarca, 2015).

Desde la década del 30, y decididamente a partir de los años 40 y 50 del siglo XX, los medios de comunicación -y la radio en particular, con la portabilidad de sus aparatos de recepción- han tenido un rol destacado en su articulación con las políticas y prácticas educativas en América Latina, inaugurando un campo de interacción y cruce que sigue siendo un terreno fecundo para analizar su trayectoria y posibilidades.

Si bien la educación pública fue, desde fines del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX en la Argentina, un espacio central para alfabetizar e incluir a una sociedad en construcción, con fuerte presencia de inmigrantes de todo el mundo, luego de los cincuenta se constituyó como un espacio atravesado por la cultura de masas, la radiodifusión y el despliegue de un capitalismo basado en el consumo masivo (Carli *et al.*, 2003). Aquella primera escuela de la modernidad convivió con la época de oro de la radio, con sus ficciones teatrales, programas estelares con artistas y orquestas en vivo, cabalgatas inolvidables con el deporte y la música nacional, y la potente voz de sus líderes populares en medio de la multitud (Ulanovsky *et al.*, 1999).

Fue la radio el vehículo que suministró el sustento político y cultural de la identidad nacional y de los grandes acontecimientos de masas hacia mediados del siglo XX.

La educación, por su parte, ha trazado una parábola entre la función centralísima de la escolarización como ámbito formador de ciudadanía y sujetos sociales en el auge de los estados nacionales en la modernidad, hasta sus actuales dilemas frente al mundo globalizado con el despliegue de los multimedia y las TIC en los trayectos educativos. La comunicación como proceso y los medios como instrumentos atraviesan las aulas en la escena contemporánea y, según los casos y usos, el vínculo puede ser de competencia, complemento o interferencia. Como sea, ya no es posible escindir el campo de lo educativo del campo técnico-comunicacional.

En ese cruce, vamos a tratar de situar la radio como ámbito de articulaciones, en principio, de los procesos y prácticas sociales de formación de sujetos y subjetividades, con los procesos y prácticas sociales de producción de sentidos y significaciones en la educación (Da Porta, Huergo *et al.*, 2011). También como campo donde se articulan los equipamientos y dispositivos tecnológicos y culturales en general con las disposiciones subjetivas y entre las interpe-laciones (como conjuntos textuales) y los reconocimientos e identificaciones subjetivas (Huergo, 2001), con las consecuencias sociales y políticas que ello implica.

La radio en la alfabetización

Las prácticas de comunicación radiofónica como recurso escolar recorrieron diversos formatos, tecnologías y modos, así como plataformas de producción y emisión según los tiempos históricos, los entornos culturales y los procesos sociales y políticos. En sus inicios, los usos se vincularon con su capacidad de cobertura masiva en amplias franjas territoriales, pero más tarde, la radio se insertó como una referencia territorial y de proximidad en los procesos de comunicación comunitaria y popular. También ha sido un recurso facilitador de la expresión y muchas veces un artefacto “de moda” en la introducción de tecnologías de comunicación en las escuelas.

Durante ese recorrido, como se trata de analizar, la radio en la educación pasó de un modelo comunicativo exterior, vertical y unidireccional (como en las campañas de alfabetización masiva del siglo XX), hacia otro, de autogestión propia y local, como instrumento colaborativo, horizontal –y a veces interactivo– en la relación emisor-receptor, donde comenzó a plantearse la posibilidad de que fuera la escuela misma el ámbito de construcción de un mensaje radiofónico propio. O

en otras palabras, dejar de ser oyente para ser hablante, posicionando en ese recorrido a la escuela y su mundo interior, como actores que difunden mensajes propios hacia sí mismos y hacia el público en general.

Para comprender mejor ese trayecto, resulta de utilidad abordar sus líneas principales, situarlas en su contexto e indagar en sus parámetros axiológicos.

Hacia mediados del siglo XX, la escolaridad formal no llegaba a todos y menos a los ámbitos rurales y el interior profundo de América Latina, donde la tasa de analfabetismo superaba el 40% en casi la mitad de los países, con picos de 60 y 70% en Centroamérica en 1950 (Filgueiras, 1977). Una misión central de las políticas públicas en la modernidad fue entonces la alfabetización en masa de campesinos y trabajadores. El uso de tecnologías de la comunicación de gran alcance, como la radio, permitió reemplazar los pupitres escolares por receptores portátiles (que funcionaban mediante pilas e independientes del suministro eléctrico) y a los docentes (que no llegaban por falta de escuelas) por cartillas y tutores, al compartir masivamente todos los días las emisiones de la radio educativa.

En ese período, la radiodifusión cumplió un papel destacado en la incorporación de millones de latinoamericanos a la educación y la cultura mediante campañas masivas de alfabetización. La potencia de las emisiones en radio de Amplitud Modulada (AM) le permitió a este medio la capacidad de cubrir vastos territorios tanto en zonas urbanas, como rurales y montañosas. Esta herramienta, conjuntamente con las campañas de voluntarios con sus cartillas, hizo posible universalizar el acceso a la lectura y la escritura. Una primera experiencia de educación a distancia, que permitió el despliegue del Estado nación en la consolidación lingüística y cultural de las sociedades latinoamericanas, así como el piso de formación y de entrenamiento para la ampliación del mercado laboral.

Varios autores coinciden en que en los sistemas de educación a distancia la mediación pedagógica se da a través de los contenidos y recursos (textos, programas y otros materiales) que se ponen a disposición del estudiante. Esto supone que los mismos son pedagógicamente diferentes de los materiales utilizados en la educación presencial y, por supuesto, mucho más con respecto a los documentos científicos. La diferencia pasa inicialmente por el tratamiento de los contenidos, que están al servicio del acto educativo. De otra manera, lo temático será válido en la medida en que contribuya a desencadenar un proceso educativo. No interesa una información en sí misma, sino una información mediada pedagógicamente (Prieto Castillo, 1991).

Del exterior al interior de la escuela

El estudio de la evolución del medio, desde la recepción de orientaciones generadas por un emisor remoto, hasta su apropiación localizada en el interior de los establecimientos, como producción educativa propia, muestra cambios sustantivos en el vínculo, la funcionalidad y el tipo de interpelación que produjo en su recorrido en alumnos y docentes.

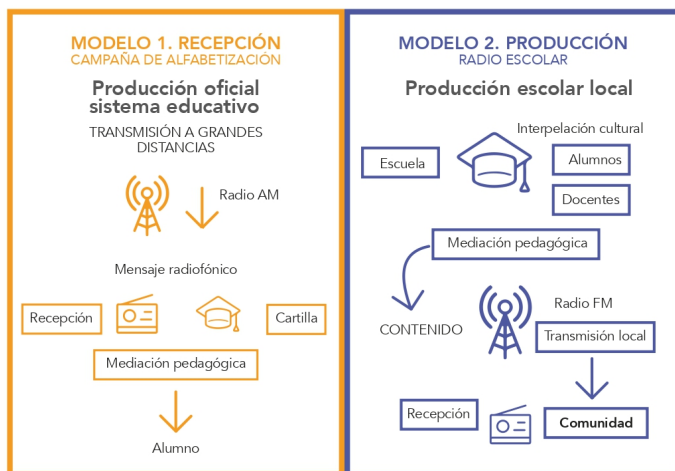
En tanto que la experiencia latinoamericana se sostuvo, primordialmente, en el modelo de recepción de transmisiones originadas en emisiones de radio AM, el caso argentino mostrará una clara tendencia a la apropiación de sistemas propios de emisión, mediante tecnologías de modulación de frecuencia (FM). Se pasa entonces de un recurso externo de alcance masivo (AM) mediado por agentes educativos (alfabetizadores) e instrumentos complementarios (cartillas), sobre grandes extensiones poblacionales y geográficas, hasta un nuevo modelo, cuyo punto de partida se sitúa en 1983, cuando

la experiencia se torna local, con otra tecnología (FM), y un uso activo, de producción de (conocimiento para crear) contenidos por parte de alumnos y docentes.

La introducción del medio *en* la escuela cambiará la rutina escolar, reestructurando las prácticas y sus alcances, creando ámbitos de socialización e intercambio, con nuevas formas de producción y emisión de contenidos. Alumnos y docentes pasan, en muchos casos, a “tomar el control” de un dispositivo comunicacional -o gestionar su empleo- en medio de tensiones y contrapuntos con las culturas mediáticas de la época.

En el gráfico siguiente puede observarse la diferencia de modelos en la producción, circulación y recepción de contenidos entre los usos de la radio AM en las campañas de alfabetización del siglo XX y las nuevas formas de apropiación radiofónica por parte de la comunidad educativa en las radios escolares FM que se desarrollan en Argentina desde fines de la década de los 90 y comienzos del siglo XXI.

Gráfico 1. Modelos de gestión educativa radiofónica



Según registros y documentos de la autoridad de control de la radiodifusión y los servicios audiovisuales de la Argentina (COMFER-AFSCA), las escuelas nacionales comenzaron a implementar la instalación de equipos de radio en la década de los 90, computándose unos 36 casos aislados, hasta que en el año 2000 un convenio con el Ministerio de Educación de la Nación crea un programa institucional³ que marca la primer vinculación orgánica entre el sistema educativo público y la radio (en su versión tecnológica de modulación de frecuencia o FM) para la promoción de la comunicación radiofónica como “instrumento educativo”.

Cabe destacar que el espectro radioeléctrico es un recurso natural finito, que requiere la administración del Estado. Para el

³ Programa de Radios en Escuelas Rurales y de Frontera, COMFER-Ministerio de Educación, 2000.

mejor uso de las ondas de radio y televisión del espectro radioeléctrico, la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), distribuye grupos de frecuencias a los países, para que se encarguen de su administración en su territorio, de forma que, entre otras cosas, se eviten las interferencias entre servicios de telecomunicaciones (OEA, 2002).

La competencia estatal resulta, en este caso, indispensable para la coordinación y operación de equipos y uso de frecuencias.

En estos nuevos modelos de puesta al aire, a través de radios en escuelas o, incluso, por medio de la amplificación de sonido con parlantes en los patios, el lugar de la producción y la emisión del contenido pedagógico deja de estar bajo la supervisión o control de los ministerios o autoridades (tal como sucedía en los procesos de alfabetización) y se desplaza hacia al educando y al docente. El rol del sujeto educativo pasa de la escucha a la enunciación, modificando la situación de aprendizaje, al crear una situación comunicativa diferente a la que registra el aula, donde el alumno aprende, ya no solo escuchando, sino en la medida en la que produce, transmite y se comunica.

Esta notación da cuenta de un proceso en el cual se producen transformaciones significativas entre dos dimensiones centrales de esta investigación: la radio, que muta su tecnología, su ubicación y su función; y la escuela, que introduce un nuevo dispositivo y lo resignifica, pasando de la recepción a la emisión, y cuyo desempeño resulta necesario establecer para encontrar explicaciones y herramientas metodológicas y teóricas que nos aproximen al objeto de estudio.

La multiplicación de las antenas

La casuística indica que la reproducción del fenómeno de las radios escolares atravesó de manera generalizada las prácticas educativas argentinas en las zonas más alejadas de la geografía nacional, en escuelas urbanas, semirurales o rurales, y también en poblaciones indígenas, sin distinguir particularidades.

Diversas iniciativas, desde la comunicación y la educación, procuraron dar cuenta de estas nuevas articulaciones entre los formatos y dispositivos radiofónicos y su empleo por parte de alumnos y docentes en diferentes formatos y experiencias. En 2001 se realiza en la provincia de Mendoza el encuentro “La radio, de la escuela a la comunidad”, organizado por la Dirección General de Escuelas, el COMFER⁴ y el Ministerio de Educación de la Nación, en las instalaciones de LV8 Radio Libertador. De allí surgió la iniciativa de presentar ante la UNESCO el Proyecto Red FM Huanacache para participar en el rubro “Comunicación en comunidades aborígenes aisladas”, en representación de la Argentina. Este proyecto articuló once escuelas albergues del departamento de Lavalle,⁵ dependientes de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza que se encadenaban en red con emisiones en FM.

Un temprano registro sobre escuelas donde se recogía la experiencia de producir contenidos y compartirlos en aulas, recreos o en emisiones FM, fue realizado por la Asociación Civil Las Otras Voces en *Aprender con la radio, una*

4 Comité Federal de Radiodifusión, Autoridad de Control de los Servicios de Radio y Televisión, Ley 22.285, sancionada el 15 de septiembre de 1980.

5 Escuelas albergues del departamento de Lavalle: Escuela N° 8-361 Maestro Pablo Pizzurno, San José; Escuela N° 8-404 Sin nombre, San Miguel; Escuela N° 8-548 “Ceferino Namuncará”, Lagunitas; Escuela N° 8-388 Fundación CERYA, El Retamo; Escuela N° 8-382 “Francisco Rizzutto”, El Forzudo; Escuela N° 8-363 “Estanislao del Campo”, Arroyito; Escuela N° 8-699 “Por los senderos de la Patria”, La Josefa; Escuela N° 8-638 Pedro del Castillo, Cieneguitas, Santa Rosa; Escuela N° 8-466 “Abraham Lincoln”, Asunción; Escuela N° 8-721 “San Alfonso María de Ligorio”, El Retiro.

relación comunicativa (2005), donde se consigna la existencia de una Red Nacional de Radios Escolares que, hacia el año 2004, contaba con 103 casos en 18 provincias.⁶

Según el *Primer catálogo de producciones estudiantiles*, una iniciativa del Programa Nacional Escuela y Medios del Ministerio de Educación nacional publicado en 2007,⁷ 169 escuelas habían creado radios antes del debate y aprobación de una nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.⁸ El informe destaca que temáticas sociales de fuerte impacto, como las adicciones, la sexualidad y la ecología, estaban entre los ejes principales de trabajo de los alumnos.

El gran cambio de escenario se produce cuando, a partir de 2009, con el debate público y masivo del nuevo marco jurídico de la comunicación audiovisual, el empleo de emisoras radiofónicas y la asignación de frecuencias para las escuelas se formalizan mediante un Capítulo de la Ley 26.522.⁹

El campo se integra en el currículo institucional de los ministerios de Educación de nivel nacional y provincial, y diferentes niveles del Estado se involucran en la promoción y fomento del recurso.

Informes y relevamientos que visitaron experiencias y prácticas para producir conocimiento, en el marco de políticas públicas de gestión de la comunicación, como el de *Todas las Voces Todos* (Gerbardo *et al.*, 2010), un programa

⁶ Véase el listado completo en el Anexo del presente libro.

⁷ "Ecología, adicciones y sexualidad, los temas que eligen los alumnos", en *Página 12*. Disponible en: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-85342-2007-05-22.html>>.

⁸ Según el mismo reporte, otros estudiantes prefirieron la gráfica con la consigna "569 diarios y revistas salen a la calle gracias al esfuerzo de chicos que no pasan los 18 años". En cambio, en otros puntos del mapa eligieron medios audiovisuales, de un listado con 122 producciones de este tipo. El ciberespacio cuenta con 109 páginas web elaboradas por chicos de todo el país. Todos estos medios participaron del Certamen de Revista, Programas Radiales, Televisivos y Páginas web estudiantiles, impulsado por el programa Escuela y Medios del Ministerio de Educación.

⁹ Título VIII, Medios de comunicación audiovisual universitarios y educativos, Art. 145 y ss.

articulado por el ex Comité Federal de Radiodifusión, el Ministerio de Desarrollo Social y el Foro Argentino de Radios Comunitarias (FARCO) destacaron en sus conclusiones el valor de esas voces locales en medio del “ruido” mediático:

Podemos decir que el rol de los y las jóvenes en las radios escolares y comunitarias se basa en la posibilidad de participar –en el sentido de sentirse parte–, de construir un espacio de pertenencia y ejercicio de su identidad y cultura, desde una mirada propia de la realidad que ellos y ellas mismas viven; realidad bombardeada y saturada por ese discurso dominante que los ubica siempre en los bordes del orden social (2010: 79).

El impacto educativo de la comunicación también se vio reflejado, en ese período, en la incorporación de la Orientación en Comunicación en escuelas secundarias en diversos distritos, como consecuencia de recomendaciones del Consejo Federal Educativo (CFE). En 2011, la Provincia de Buenos Aires adoptó algunas de esas recomendaciones mediante un diseño curricular¹⁰ que propuso superar la identificación de la comunicación con la tecnología y comprender que se trata de un fenómeno que está esencialmente planteado sobre la base de la existencia de un “otro” que puede ser interpelado y que puede ser un instrumento para gestionar las diferencias en tiempos de fragmentación social e influencia de los medios sobre la vida social.

La provincia de Buenos Aires adoptó al respecto un enfoque teórico que convocó a superar paradigmas de interpretación de los procesos de comunicación basados en el modelo vertical o instrumental desde un emisor

¹⁰ Provincia de Buenos Aires (2011), *Diseño curricular para la educación secundaria orientación comunicación, 5° Año: comunicación y culturas del consumo*, Observatorio de Comunicación, Cultura y Sociedad, Observatorio de Medios Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

dominante a un receptor dominado. Propuso a los alumnos bonaerenses el empleo de la comunicación como elemento de promoción de los derechos y construcción de ciudadanía.

Hacia el año 2012, los datos sobre la gestión administrativa formal de establecimientos educativos para regularizar emisoras ya existentes no autorizadas o solicitar frecuencias para equipos de radio en escuelas primarias y secundarias de toda la Argentina, contabilizaba 250 casos (escuelas) debidamente individualizados, incluyendo zonas rurales, semirrurales y urbanizadas. Se estima que el número real de casos sobrepasaba la cifra de trescientas o más escuelas con equipos de radio, al momento de cumplirse tres años de la implementación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Haciendo historia

La reconstrucción histórica del camino realizado por la radio como tecnología y como práctica educativa-social permite abordar el tiempo y las circunstancias que precedieron a la etapa actual. La secuencia histórica del proceso signado por el uso de emisoras de radio en las prácticas educativas surge de un relevamiento documental y bibliográfico que registra o da cuenta de las diferentes experiencias registradas según los momentos, los países y el contexto sociopolítico, mediante datos surgidos de diversas fuentes (publicadas en papel o en formato digital, y disponibles en Internet) que informan, describen o analizan los recorridos del uso de la radio en procesos educativos.

La consulta a diversas fuentes y documentos permitió organizar una secuencia temporal destinada a visibilizar las características principales de las prácticas realizadas. Se

trata de establecer regularidades y rupturas que permitan agrupar los resultados, considerando cada período temporal y sus aspectos distintivos.

Desde lo metodológico, se describe el proceso histórico para deconstruirlo y reagruparlo en un esfuerzo de interpretación. También, para situar un punto más objetivo respecto de la propia mirada y poder recortar el objeto de investigación en un devenir como proceso.

Se consideró útil la clasificación de los períodos temporales y las modalidades de uso (cambiantes) del recurso radiofónico en sus diversas formas de gestión, con el fin de organizar la información disponible para confeccionar un cuadro de ordenamiento de los datos que permitiera visualizar el proceso.

Las fuentes seleccionadas son de procedencia diversa, pero todas ellas contienen información que la investigación consideró de importancia por los datos que aportan a la reconstrucción del recorrido. Se valoró tanto el aporte de datos (fechas, acciones, alcances poblacionales, etc.) como de objetivos y modalidades de las prácticas sobre las que se informa.

Los datos y enfoques que se tomaron como referencia para ordenar la organización de períodos y sus atributos de clasificación son de procedencia diversa y pueden agruparse conforme a los siguientes parámetros:¹¹

Portales y sitios institucionales: se trata de sitios de Internet correspondientes a organizaciones y/o programas, gubernamentales o no, que historizan la prestación de servicios educativos con uso de la radio.

¹¹ En el Anexo puede consultarse el detalle con el listado de los artículos, libros, portales y documentos que se utilizaron como base para el Cuadro de Periodización que se expone más adelante.

1. Artículos periodísticos: se trata de publicaciones e información, en formato papel o digital, que contienen datos de interés histórico para iluminar acciones y programas sobre usos educativos de la radio, realizados en Argentina y América Latina.
2. Libros, artículos o publicaciones de investigación: que abordan, de manera parcial o temporal, distintos momentos del recorrido histórico con aportes y enfoques sobre sus características y propósitos.
3. Documentos o informes correspondientes a entidades vinculadas a la temática con aportes teóricos o relevamientos de campo.
4. Documentos oficiales: procedentes de programas, poderes públicos o entes gubernamentales, que aportan información sobre diferentes momentos o que han intervenido en el desarrollo de programas vinculados.

Periodización

A partir del relevamiento documental se organizó un agrupamiento por etapas o periodización (cuadro 1), con el fin de examinar la evolución y desplazamiento de los lugares de emisión, sus modos de transmisión, el rol de educadores y alumnos, las condiciones de apropiación y uso del artefacto, así como los niveles de inclusión institucional en el sistema educativo formal sobre el vínculo radio-educación o escuela-comunicación.

El material se organizó agrupando la información conforme a las siguientes dimensiones:

1. Período histórico
2. Tecnología de transmisión
3. Objetivo educativo
4. Origen de la emisión
5. Receptor de las emisiones

6. Programa institucional de referencia
7. Área estatal, ministerio o dependencia a cargo

Los resultados obtenidos han permitido la confección de un cuadro que da cuenta de una secuencia histórica organizada en cuatro períodos. El primero corresponde al período 1940-1981, con eje en la alfabetización como proceso latinoamericano; el segundo, entre 1983-1999, a partir de la democracia y con la llegada de las FM a las escuelas de Argentina (36 casos registrados); el tercero, entre 2000-2008, con un incremento de la demanda escolar para utilizar radios en los establecimientos y la creación de programas oficiales (101 casos); y el cuarto, entre 2009-2012, caracterizado por la conjunción de la nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, que incluye un capítulo de medios en la educación, con políticas públicas y proyectos escolares, que marca un hito en el desarrollo de esta alianza (113 casos) entre la radio como práctica comunicativa y las prácticas educativas.¹²

La organización de los contenidos, en períodos o etapas, con sus características principales, puede observarse en el cuadro que se muestra a continuación:

¹² Se trata de casos registrados de manera oficial como trámite administrativo por la autoridad regulatoria (COMFER-AFSCA), a fin de obtener frecuencias y capacitación. Hay casos que no se consignan aquí por falta de registro formal.

Cuadro 1. Periodización sobre la radio educativa. Los períodos marcados con asterisco (*) corresponden a casos de la República Argentina

Período histórico	Tecnología de transmisión	Objetivo educativo	Origen de la emisión	Receptor de las emisiones	Programa institucional de referencia	Área estatal o dependencia
(1940-1981) (Se refiere a toda América Latina)	Radio AM	Alfabetización	Sistema educativo oficial. Fuera de la escuela	Población cubierta por la señal. Alfabetizandos	Campañas de Alfabetización en América Latina	Ministerios y entes gubernamentales
(1983-1999)* 36 casos registrados	Radio FM Parlantes en recreos	Inclusión Contención Apoyo pedagógico	Alumnos y docentes Dentro de la Escuela	Alumnos, docentes y vecinos cubiertos por la señal	PRISE (BID - Banco Mundial) Programas Compensatorios	BID/BM Programas educativos localizados
(2000-2008)* 101 casos registrados	Radio FM Parlantes en recreos	Promoción de la lectura y la oralidad Contención	Docentes y alumnos Dentro de la escuela.	Alumnos, docentes y vecinos cubiertos por la señal	Escuelas Rurales y de Frontera, Regularización de casos.	Ministerio de Educación COMFER/CNC
(2009-2012)* 113 casos registrados	Radio FM Streaming por Internet	Ciudadanía. Herramienta pedagógica. Retención escolar	Alumnos y docentes. En la escuela. Autogestión.	Alumnos y vecinos. Usuarios de Internet.	REC Radios en escuelas Programa CAJ	AFSCA (Ley 26.522) Ministerio Educación /CNC

Período 1: 1940-1981

El vínculo entre la educación y la radio nace en América Latina a fines de la década de los 40, en particular con la labor de Radio Sutatenza (AM), orientada a la educación de adultos y a la alfabetización desde escuelas radiofónicas en Colombia. El modelo se replica luego, con variantes, en zonas rurales de República Dominicana con Escuelas Radiofónicas Santa María (ERSM, fundada en 1956), en Ecuador (1962), en México entre los años 70 y 80, y tiene un último capítulo con la cruzada alfabetizadora en Nicaragua (1981).

Las transmisiones radiales en alfabetización comenzaron en 1948 impulsadas por un religioso localizado en áreas campesinas de Colombia, con destino al campesinado situado alrededor de un pequeño pueblo en las montañas del Valle de Tenza, en Boyacá. El presidente de Colombia, Mariano Ospina Pérez, inauguró formalmente Sutatenza como radio en Amplitud Modulada (AM) a principios de ese año, lo que habla de un fuerte compromiso institucional con ese modelo radiofónico de educación a distancia.

El programa inicial alcanzó a más de 220 mil campesinos. Luego, a través de Acción Cultural Popular (ACPO), continuó en diferentes zonas rurales de Colombia como complemento del maestro rural en la formación. Las Escuelas Populares Radiofónicas (EPR) surgieron más tarde como espacios radiales educativos orientados a los adultos. Los niños solamente asistían en caso de no contar con una escuela rural donde estudiar. El proyecto consiguió respaldo de la UNESCO y la programación de Sutatenza se extendió a diez horas diarias de transmisión en las que el contenido educativo se repetía cuatro veces en el día.¹³ En estos casos el radioescucha es el alumno, mediante un proceso validado por una institución educativa productora del contenido pedagógico.

Una investigación de Adriana Puiggrós (1999) destaca cómo la radio cumplió un papel pedagógico importante, al tiempo que incidió en las bases culturales de la población. Consigna que Sutatenza comenzó a trabajar con una población campesina a la que obsequió aparatos de radio, que solo sintonizaban dicha emisora, con el objetivo de llegar en forma homogénea y sin interferencias a los no alfabetizados. Desde entonces, la radio penetró en los hogares y “acompañó las palabras familiares, proporcionó modelos de identificaciones, difundió valores, ideas, políticas, información cultural y científica” (1999: 4).

En 1960, Sutatenza inauguró un transmisor de 50 kilowatts y en 1968 amplió su potencia de 98 a 580 kilowatts. Para 1978, la cadena de emisoras (Bogotá, Barranquilla, Cali, Medellín y Magangué) tenía una potencia de 600 kilowatts, la más grande que se haya dedicado en América a la educación rural, con 19 horas diarias de programación, de las cuales seis eran dirigidas a las escuelas radiofónicas.

¹³ La programación constaba de media hora de alfabetización (lectura y escritura siguiendo la Cartilla), cinco minutos de catecismo de la doctrina cristiana, diez minutos de cultura general y un cuarto de hora de “Cursos campesinos”.

Aunque valoriza sus aportes, Puiggrós señala que la radio “nunca logró atravesar las paredes escolares e incorporarse como tecnología activa en la educación sistemática. Quedó marginada a algunos programas o experiencias especiales” (1999: 4).

La revolución cultural que despertó Radio Sutatenza es recordada como el origen de una transformación de la vida rural en Colombia. Hoy, la ACPO gestiona las Escuelas Digitales Campesinas, que ofrecen una experiencia de aprendizaje con las herramientas tecnológicas actuales.¹⁴

El modelo también se replicó en México, cuando en 1955 se crearon las Escuelas Radiofónicas de la Sierra Tarahumara en Chihuahua, que funcionaron hasta mediados de los setenta, también en estrecha relación con la misión jesuita orientada a extender los beneficios de la educación elemental. Otro tanto ocurrió con Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), fundadas en 1962, en Riobamba, provincia de Chimborazo, Ecuador. Su accionar se orientó al desarrollo integral de la población indígena, campesina y urbana con diversos programas educativos: Alfabetización por radio, Sistema de Teleducación, Comunicación popular participativa y (en la actualidad) acceso a las TIC, entre otras.

Por su parte, Escuelas Radiofónicas Santa María (ERSM), en República Dominicana, fue un programa de educación formal de Radio Santa María, obra social y educativa de la Diócesis de La Vega, fundado en 1956 bajo la Compañía de Jesús. A través de la radio se ofrecía educación básica y media para jóvenes y adultos que por razones diversas no asistieron a la escuela en la infancia o en la adolescencia. Se trató de un método semipresencial que contaba con el aval del Ministerio de Educación de la República

¹⁴ Rodríguez A., Laura (2017), “Radio Sutatenza, el medio con el que los campesinos le hicieron la guerra a la ignorancia”, en *Semana*, 23 de junio. Disponible en: <<https://www.semana.com/nacion/articulo/radio-sutatenza-una-revolucion-cultural-en-el-campo-colombiano/529745>>.

Dominicana. En este período inicial, el alumno aprende escuchando y con auxilio de materiales didácticos de apoyo, bajo la supervisión de las respectivas autoridades educativas nacionales. En 1971 se formaliza el programa de educación básica hasta cuarto curso; en 1973, sigue hasta el octavo grado, y en 2005 abre el bachillerato. En ese transcurso, las ERSM llegaron a un millón de jóvenes y adultos en todo el país.¹⁵ El programa operó con tres herramientas: 1) el libro de texto o material impreso; 2) la emisión a través de la radio (AM) de las lecciones o sesiones de clases que están contenidas en los textos, y 3) un encuentro presencial semanal con tutores, que permite socializar lo aprendido, aclarar dudas y fortalecer el aprendizaje.

Según la reconstrucción realizada por Pulleiro, entre las experiencias que siguieron la línea inaugurada en Suta-tenza se pueden mencionar a Radio Santa María, fundada en República Dominicana en 1956; Radio Pío XII, creada en 1959 en Bolivia; Radio Huayacocotla de México, que empezó a transmitir en 1965; la Red de Escuelas Radiofónicas de Bolivia, fundada en 1967; el Instituto de Cultura Popular (INCUPPO), creado en Argentina en 1969; y el Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica, nacido en 1973 (Pulleiro, 2011: 46).

A pesar de señalar la falta de un mayor desarrollo educativo de la radio, luego de sus primeros pasos en los años 40, Puiggrós (1999) hace notar que, en los años 60, “América Latina había experimentado los más elevados índices de crecimiento educacional del mundo”. La tasa de alfabetización había crecido entre 1970 y 1990, se seguían

15 Pujols, Daniela (2016), “Radio Santa María: cuatro décadas educando desde la radio”, en *Listín Diario*, Santo Domingo, República Dominicana. Disponible en: <<https://listindiario.com/ventana/2016/08/14/431126/cuatro-decadas-educando-desde-la-radio>>.

incorporando masivamente las mujeres al sistema escolar y la tasa de escolarización primaria evolucionaba favorablemente, aun en el contexto de gobiernos militares.¹⁶

El período concluye con la conocida y más reciente campaña a cargo de la Revolución Sandinista de Nicaragua a comienzos de la década del 80. La Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA) fue la acción impulsada, con apoyo internacional, por el gobierno de Nicaragua en 1980/81, que permitió reducir el índice de analfabetismo, superior al 50%, hasta un escaso 13%. Esta tarea obtuvo el reconocimiento de la UNESCO en 1981 y permitió alfabetizar a más de 700 mil personas. Entre los recursos pedagógicos, se contaron miles de mensajes radiales¹⁷ a través de un programa (*Puño en alto*) que se emitió diariamente por todas las emisoras del país, siendo escuchado por casi todos los maestros populares, para quienes constituyó una ayuda indispensable en su labor. En sus emisiones se transmitían comunicaciones y avisos, se daban orientaciones pedagógicas, se simulaban clases y se informaba del desarrollo de la educación de adultos en el país.

Algunos autores consideran que en aquellas experiencias germinó el modelo posterior de radios populares. De igual forma, sostienen que al finalizar este período se observa un proceso de transformación de las escuelas radiofónicas en radios educativas, primero, y en radios populares, después. Las radios que habían nacido bajo la impronta de las escuelas radiofónicas y los nuevos proyectos impulsados desde la Iglesia católica continuaron concibiéndose como experiencias educativas. No obstante, el concepto de educación supuesto en estas experiencias se transformó

¹⁶ Puiggrós, Adriana (1999), "Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico", en *EIAL*, vol. 10, N° 1. Disponible en: <<http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1046/1078>>.

¹⁷ Armas, Luis (1981), "La alfabetización en Nicaragua", en *Nueva Sociedad*, N° 52 (enero-febrero), Fundación Friedrich Ebert, Buenos Aires.

La radio pasa de la educación formal orientada a la alfabetización hacia otros procesos educativos, generalmente no formales y con énfasis en el diálogo con el pueblo, con los propósitos de provocar la concientización de los sectores oprimidos, fundamentalmente de campesinos e indígenas, respecto de sus propias condiciones de vida y de contribuir a los procesos de organización popular para la transformación político-social (Kejval, 2018: 53).

Una de las explicaciones de esta transformación se apoya en los procesos apuntados por Kejval como parte del trabajo de investigación de Ana Peppino Barale (1999), que analizó la convergencia de tres procesos socio-políticos que confluyeron como condiciones de posibilidad en esta transformación: la emergencia de la Teología de la Liberación como corriente interna dentro de la misma Iglesia católica, el desarrollo de la pedagogía crítica de Paulo Freire desde el ámbito educativo y el despliegue de la teoría de la dependencia, perspectiva de pensamiento económico y político que confrontó abiertamente con el desarrollismo (Kejval, 2018: 52).

Período 2: 1983-1999

Es a partir de los 80 que la radio FM inicia su gran despegue, revolucionando la estética del medio. Una de las pioneras en el sector comercial en Argentina fue la Rock and Pop,¹⁸ creada en 1985. Ese mismo año también se popularizan 94.3, en Radio El Mundo con FM Horizonte, y la FM de Radio del Plata. Aunque comenzaron como repetidoras de frontera de las AM tradicionales, pronto tendrían vida independiente y popularidad entre los jóvenes.

Es el tiempo de auge de las radios populares y de carácter comunitario, que se vinculan con la demanda de nuevas voces para la democracia a partir de 1983. En ese marco

¹⁸ Rock and Pop cobijó el histórico *Aquí Radio Bangkok*, programa crítico y ácido que revolucionó la forma de hacer radio en la Argentina.

proliferan numerosas FM en baja potencia (entre 10 y 500 vatios en su mayoría) sin licencias habilitantes, pues la Ley de Radiodifusión 22.285, promulgada durante la dictadura cívico-militar (1976-83), no contemplaba su existencia. Las radios alternativas o “clandestinas”, como las estigmatizaba el COMFER –ya en democracia–, se radicaron en barrios populares, villas, zonas urbanas y rurales y comenzaron a proponer “otra comunicación”, no comercial y más ligada a la barriada y al territorio.

Más allá del debate interno respecto de los atributos que requiere el desarrollo de una comunicación popular y de los requisitos de “otro” modelo de comunicación al servicio de los intereses de las mayorías, discusión que acompañó el despliegue de emisoras no comerciales en toda América Latina,¹⁹ lo cierto es que el restablecimiento democrático en la Argentina vino de la mano de una explosión de nuevas radios. Estas se vinculaban a organizaciones sociales, sindicales, estudiantiles y de movimientos sociales como evidencia de una necesidad de expresión que no satisfacía el mercado de medios heredado de la dictadura militar.

Las radios comunitarias, populares y alternativas no solo fueron proyectadas como experiencias con capacidad de democratizar el mapa comunicacional, sino también como prácticas comprometidas con los procesos de transformación de las relaciones de injusticia o de desigualdad de la sociedad.

Esas prácticas comunicativas “alternativas” también saltaron a las escuelas, primero en los patios durante los recreos y luego a dependencias formales internas de la institución educativa. Tal es el caso que describe Carlos Ulanovsky (1995) cuando en 1989, en los talleres de comunicación organizados por la directora Alicia Rey en la Escuela

¹⁹ Para profundizar, véase Kejval, Larisa (2018), “Capítulo III. Los años ochenta: democratizar las comunicaciones, democratizar las sociedades”, en *Liber-tad de Antena. La identidad política de las radios comunitarias, populares y alternativas argentinas (1983-2015)*, Punto de Encuentro - UNDAV Ediciones, Buenos Aires.

N° 18 de Avellaneda, derivaron en una movida musical en los recreos, para convertirse finalmente en un estudio de radio FM en la biblioteca escolar, bajo el mando de los alumnos de sexto y séptimo grado.

En los años 90, el uso de equipos de amplificación en las instituciones educativas apareció como un lenguaje apropiado por los jóvenes para hacer del aula y de los establecimientos educativos una emisora, donde los mismos chicos y chicas manejaran los equipos, produjeran sus programas, intercambiaran entre pares y su comunidad y brindaran un relato del mundo desde su propia identidad.

De esta manera, fueron naciendo radios y, en algunos casos, redes de radios escolares con el anhelo y la voluntad de tejer lazos de comunicación solidaria, con la fuerza propia de las identidades juveniles y una profunda vocación por democratizar la palabra. En este sentido, la radio escolar empezó a ser entendida como “un emprendimiento colectivo que tiene como principales protagonistas a niñas y niños y jóvenes con la participación de la comunidad educativa como la principal protagonista en esta experiencia” (Gerbaldo *et al.*, 2010: 44).

La radio deja de ser un dispositivo externo, organizado alrededor de la escucha, para situarse dentro del espacio educativo. Este despliegue es concordante con la retirada del Estado nacional y la fragmentación (o federalización) del sistema educativo durante la década neoliberal de los años 90, con la transferencia a las provincias de la gestión de las escuelas y su financiamiento. En ese contexto se produjo una fuerte demanda de recursos comunicativos en el sistema escolar.

En muchos casos, el equipamiento fue obtenido mediante proyectos presentados al Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación²⁰ (PRISE, 1998/2001),

²⁰ El PRISE define como objetivo principal apoyar el esfuerzo de los gobiernos provinciales para mejorar la calidad y aumentar la cobertura de la Educación Inicial y Educación General Básica (EGB), con particular atención a los

financiado por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y administrado por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco del Pacto Federal Educativo (1993).

En otros casos, los proyectos se realizaron a través del Programa Prodynes,²¹ que funcionaba como contrapeso de la descentralización educativa. Los organismos financieros internacionales ofrecieron paliativos de infraestructura y tecnológicos en medio de la retirada del financiamiento nacional del sistema educativo a las provincias. Así como la privatización de lo social vino acompañada por el despliegue asistencial de las ONG y la delegación de políticas públicas en manos de la sociedad civil, también las agencias financieras ofrecían a las escuelas segmentadas del sistema nacional un menú de proyectos que incluían recursos y equipamiento para la comunicación.

El PRISE aportaba opciones, y una de ellas podía ser la radio. Otra podía ser el periódico escolar. Es así como surge la alternativa: ¿por qué no una radio?, argumentaban

grupos de población más necesitados, y aumentar la eficiencia y equidad del sistema educativo, mediante la eficaz aplicación de la Ley Federal de Educación. Inicialmente, fue concebido con dos grandes componentes complementarios entre sí, uno de reformas y otro de inversiones. El componente de reformas contemplaba a su vez cinco áreas de acción (institucional, de financiamiento, de recursos humanos docentes, de diseño e implementación curricular y de infraestructura y equipamiento). Por su parte, el de inversiones comprendía cinco líneas de inversión: perfeccionamiento y capacitación, adquisición de textos y material didáctico, financiamiento de proyectos innovadores, expansión de la infraestructura escolar y equipamiento para las nuevas escuelas y aulas.

- ²¹ El Proyecto de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria (PRODYMES 1) se origina con la transferencia de los servicios de enseñanza media a las jurisdicciones y, posteriormente, a la sanción de la Ley Federal de Educación. Se constituye en un vehículo para la implementación de la reforma educativa en las jurisdicciones participantes. Cada jurisdicción, formuló su subproyecto, en virtud de sus objetivos de política educativa. La ejecución se inició en agosto de 1995 y la fecha de cierre del proyecto fue octubre de 2001. El monto de la inversión fue de 217.7 millones de dólares (164.7 millones fuente BIRF y 53 millones de aporte local), habiéndose ejecutado el 100% de la inversión.

docentes y directoras de escuelas.²² De esta manera parecían haberse gestado, aisladas y de manera inconexa, las primeras radios que ubicaban sus micrófonos y equipo transmisor en el interior de los establecimientos.

El impacto de tales procesos en las prácticas educativas y sociales ha sido diverso y multidimensional. La introducción del recurso tecnológico en la institución educativa convierte al receptor pasivo del modelo anterior en productor/emisor. Es decir, crea un nuevo lugar de enunciación y produce nuevos destinatarios, interpelando el contexto social en el que la escuela y los alumnos se inscriben e interactúan. El sujeto “hablado” ya no es el adulto analfabeta, sino la comunidad vinculada (docentes, alumnos, familias y actores territoriales). La recepción trasciende el ámbito local y se traslada (según los casos) a un área de cobertura que oscila entre 1 km (en zonas urbanas) y 20/30 km (en zonas rurales o semirrurales).

Algunos ejemplos pueden señalarse entre los casos del período, como el de FM Arandu-ce, 106.5, de la Escuela N° 472 Provincia de Córdoba, que se instaló en la localidad de Mercedes, Corrientes. Fue inaugurada en 1997 y, según expresaron los docentes en talleres de formación, el servicio pedagógico más valorado por la radio es el de afianzar la expresión oral de los chicos, que “incorporan contenidos casi jugando” y se vuelven “más expresivos que de costumbre”.²³

La FM Creciendo nació en 1997 y fue el principal medio de comunicación de Puelén, un poblado de 350 habitantes, enclavado al oeste de La Pampa, donde el río Colorado traza el límite con la provincia de Río Negro. Marisa K., docente fundadora, y uno de los principales motores de

²² Bacher, Silvia y Mónica Beltrán (2005), “Informe: Las Otras Voces período marzo-mayo de 2005”, Proyecto Red de Radios Escolares Rurales y de Frontera.

²³ Antonini, Pablo y Josefina López Mac Kenzie (2010), “Radios escolares: composición tema La radio”, en *La Pulseada*, año 9 (agosto), La Plata. Disponible en: <<https://www.lapulseada.com.ar/composicion-tema-la-radio/>>.

la radio, explica que para llegar a Puelén hay que atravesar “el ‘camino del desierto’, denominado así por la conquista del desierto”. La radio funciona en la Escuela Hogar, donde hay 26 maestros, 30 no docentes y 233 alumnos, la mitad de los cuales pasan períodos de 45 días internados en la escuela, lejos de sus familias

El primer objetivo era que tuvieran una mayor fluidez oral -dice Marisa- y que la radio sirviera como puente de comunicación con las familias del campo, que es muy alejado, porque es todo zona de desierto. Pensá que van a buscar los chicos a 180 km dentro del desierto y tardan 6 horas, porque los caminos son muy inhóspitos. Por eso es tan importante la radio. Y la gente se acerca muchísimo. Todos se enamoran de nuestra radio, que está abierta a toda la comunidad. Todo esto nos llevó años de manejo, conocimiento. Primero rompían cosas... pero ahora, cuánta autonomía, responsabilidad, compromiso, expresión (Antonini, Mac Kenzie, 2010).

Lo cierto es que muchas escuelas solicitaron el recurso. Se fundaban en la inclusión social y visibilidad en zonas rurales o semirrurales, enfatizando la contención de los alumnos en un contexto de crisis institucional de la educación bajo las reformas económicas y sociales del neoliberalismo. La primera hipótesis es que tales demandas se basaron en una triple función de las radios escolares: inclusión, contención y retención, que las escuelas comenzaron a considerar formalmente como un recurso pedagógico que requería ser institucionalizado.

Entre los casos del período puede citarse la FM 95.9, la Radio de la Escuela de Enseñanza Media N° 421 Dr. Pablo Tiscornia, inaugurada en octubre de 1997 en Firmat, provincia de Santa Fe. Poco antes, en 1996 nació FM Médanos 102.5 en la Escuela N° 4-017 Bernardino Izuel, en la localidad de Villa Atuel, San Rafael, Mendoza. Los alumnos la proyectaron como emisora de la comunidad, en tanto que uno de los responsables docentes la visualiza como

“herramienta educativa”, según los testimonios recogidos por los capacitadores de FARCO (2010) para el programa *Todas las Voces, Todos*.²⁴

En este período se registran 36 casos de escuelas que manifestaron tener una emisora funcionando y que iniciaron trámites para su regularización en el COM-FER como autoridad competente. Seguramente coexistían muchas otras emisoras que no se consignan aquí por no tener documentada su existencia.

Período 3: 2000-2008

La década de los 90 concluyó con una de las mayores crisis sociales y económicas que recuerde la Argentina. El fracaso de la experiencia neoliberal interpeló también la ausencia del Estado en esta articulación de escuela-medios, que venía produciéndose en forma espontánea sin registro público. Ese desencuentro empieza a revertirse a partir de la firma de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Comité Federal de Radiodifusión (2000), mediante lo que dio en llamarse “Programa de Radios en Escuelas Rurales y de Fronteras”. En este período se inicia un movimiento hacia un mayor compromiso del Estado y las políticas públicas para acompañar –e, incluso, institucionalizar y promover– el empleo de técnicas de uso de equipos de radio en las escuelas.

Si bien el estallido del modelo de convertibilidad monetaria y de las políticas económicas que impulsaron los organismos financieros internacionales (FMI, Banco Mundial, etc.) se producirá a fines de 2001 –y comenzará entonces un proceso de recuperación de signo diferente–, en el año 2000 se localiza el inicio del nuevo ciclo en la relación educación-comunicación, por el cambio de tendencia que

²⁴ Gerbaldo, Judith et al. (2010), *Todas las Voces Todos, Programa Federal de Capacitación y Fortalecimiento para radios comunitarias, escolares, interculturales y de frontera*, Ediciones FARCO, Argentina.

se registra en los organismos responsables. El citado convenio entre el Comité Federal de Radiodifusión (COMFER) y el Ministerio de Educación de la Nación queda registrado como primer paso de atención del Estado a la demanda de radios escolares.

El Programa de Radios en Escuelas Rurales y de Frontera trazó un plan inicial de instalar diez emisoras en confines alejados de Buenos Aires,²⁵ con énfasis en la colaboración con establecimientos remotos y aislados, tal como lo sugieren algunos de los fundamentos de la propuesta: “fortalecer el sistema educativo mediante la utilización de medios de comunicación en regiones aisladas. Fomentar el desarrollo del currículo contando con la radio como instrumento educativo (Resolución N°705-COMFER/00. 2000).

En los inicios, se llevaron a cabo distintas acciones desde el área de educación, que incluyeron producción de material sobre radio, asistencia técnica pedagógica e institucional, realización de talleres destinados a docentes, alumnos y agentes de la comunidad, seguimiento y apoyo de casos.

Durante los años 2002 y 2003 se registran eventos para compartir experiencias, como el Encuentro Nacional “Radios de la escuela a la comunidad”, convocado por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), el Comité Federal de Radiodifusión y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; el Encuentro Regional de Apipé Grande (NEA), “Intercambio de experiencias”, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; y el Encuentro Provincial de Mendoza, “Primer Encuentro Provincial de Radio, de la Escuela a la Comunidad”, organizado por la provincia de Mendoza y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

²⁵ La Resolución N° 705-COMFER/00 dispuso la instalación de diez emisoras escolares en las provincias de Jujuy, Salta, Formosa, Chaco, Misiones, Corrientes, Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz.

Se firmaron también convenios entre reparticiones públicas que permitieron extender los alcances de unas políticas que la ley todavía vigente (22.285, de la dictadura 1976-83) consideraba en el borde de la ilegalidad. Especial relevancia adquiere en este sentido el convenio COM-FER – Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), que permitió inaugurar, en mayo de 2001, la primera emisora autorizada para transmitir en lenguas indígenas (avá-guaraní en este caso), en la Escuela Bilingüe Juan XXIII de la Misión San Francisco, donde se instaló FM Cheru, en Pichanal, Salta.

El dato relevante de este período es el ingreso institucional de las prácticas radiofónicas escolares en los ámbitos públicos, integrando programas oficiales en diversas reparticiones del Estado. Empiezan a producirse tareas de investigación, relevamiento y descripción sobre el período, genéricamente difundido como de “radios educativas” y “radios en escuelas”, sobre todo a partir del auge que estos proyectos lograron a partir del año 2000 con el citado Programa de Radios en Escuelas Rurales y de Fronteras y la visibilidad de numerosas experiencias en todo el país que reclamaron su reconocimiento institucional.

En 2002, el proyecto para la educación y la comunicación Red de Radio Huanacache ganó el Primer Premio Internacional a la Comunicación Rural 2002, otorgado por la UNESCO-PIDC (Programa Internacional para el Desarrollo de las Comunicaciones). Este proyecto se proponía lograr la comunicación entre las escuelas-albergues del desierto del nordeste mendocino, entre las comunidades aborígenes Huarpes de Huanacache, a través de un sistema de radios interconectadas, a partir de tres radios FM que emitían en cadena.

Entre los fundamentos, características y objetivos del proyecto, se destaca como propósito general: “Incentivar el proceso de alfabetización de los alumnos de las escuelas de zona y sus familiares para que lleguen a ser usuarios competentes y autónomos de la lengua escrita”.²⁶

Según un proyecto de resolución para declarar la Red Huanacache como de interés legislativo por parte de las comisiones de Educación y Población y Recursos Humanos de la Cámara de Diputados de la Nación: “el proyecto fue asumido por docentes, jóvenes, adultos, alumnos de las escuelas-albergues y demás miembros de las comunidades”. Y destaca en los fundamentos del proyecto que

En cada escuela son los alumnos quienes realizan la investigación sobre las noticias del lugar; los temas en torno a los cuales la comunidad desea ser informada; el tipo de música, humor y entretenimiento que los pobladores prefieran y el grado de recepción de los programas emitidos. Las radios reciben programas educativos grabados en estudios. Los mismos abarcan temas referidos a educación, salud, alimentación, técnicas agropecuarias, asuntos legales, historia, leyendas, costumbres, música regional y otros que surjan. (O.D. 731, 2002: 2)

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología desarrolló el Proyecto Radioescuela, que se articuló con diferentes áreas ministeriales, entre ellas el Programa Nacional de Infraestructura, que tenía a su cargo el primer diagnóstico para la instalación de los equipos radiofónicos en la escuela, como así también las remodelaciones o refacciones necesarias para el funcionamiento de la emisora y el Programa Nacional de Formación Docente, que asesoraba en temas de tecnología educativa.

²⁶ Cámara de Diputados de la Nación (21 de agosto de 2002), Orden del Día N° 731 de Sesiones Ordinarias, Comisiones de Educación y de Población y Recursos Humanos, República de Argentina, Proyecto educativo Red Huanacache, Mendoza.

Durante 2003, la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, a través del Programa Integral para la Equidad Educativa (PIEE), se propone promover y orientar la implementación y el funcionamiento de las radios en las redes escolares socioeducativas tanto en zonas rurales y de frontera del país como en las áreas urbanas, de acuerdo con el modelo de gestión del programa.

Autoridades del campo audiovisual, como el Comité Federal de Radiodifusión (COMFER); educativas, como el Ministerio de Educación de la Nación; y técnicas, como la Comisión Nacional de Comunicaciones (CNC), desarrollaron programas e iniciativas que permitieron luego su registro y evaluación. Muchas de las experiencias del período se centraron más en la inclusión comunicacional y en la dimensión social de la extensión educativa, que en el campo estrictamente pedagógico.

Entre muchos de los casos que pueden citarse del período cabe destacar a FM Nitro 107.9, de la Escuela de Educación Técnica N° 2, Ingeniero Felipe Senillosa, localizada en Tandil, provincia de Buenos Aires. La radio nació en 2001, con un proyecto armado por estudiantes de tercer año en una feria de ciencias, que logró apoyo del Ministerio de Educación con recursos para comprar equipos.

También en este período, y fuertemente motivado por la búsqueda de respuestas educativas a la crisis económica e institucional registrada en 2001, el docente Martín Salvetti,²⁷ de la Escuela de Educación Técnica N° 5 de Temperley, fue elegido por las autoridades escolares para montar una FM -Radio 5 (88.5 FM)- luego de ganar el concurso “Educación para Jóvenes”, y con aportes de la Fundación YPF

²⁷ Docente seleccionado entre los diez aspirantes en el mundo al premio *Global Teacher Prize* (GTP), considerado el Nobel de la educación.

y la cooperadora escolar. “Los chicos la construyeron y se apropiaron luego de ese como un espacio de libertad”, diría luego el director, Héctor De Luca.²⁸

En los fundamentos del proyecto de regularización de la emisora, presentado al COMFER, el docente exponía que, si bien la autorización que se solicita carece de un marco legal explícito en la normativa vigente,

debe señalarse que su acogimiento favorable responde acabadamente con los objetivos consagrados en la Constitución Nacional, vinculados con la colaboración de los medios de comunicación con el enriquecimiento de la población, el respeto a la libertad, la solidaridad, la dignidad de las personas, los derechos humanos y el afianzamiento de la democracia.²⁹

Una docente y comunicadora,³⁰ coordinadora de contenidos y fundadora de la FM Radio Escuela Comunidad (REC) de la escuela Creciendo Juntos, en Moreno (Buenos Aires), reconstruye la experiencia de los inicios de la radio escolar

Cuando ingresé a la escuela, por el año 2001, nos proponen al ciclo superior de la primaria que en ese entonces era séptimo, octavo y noveno, una jornada completa. Dentro de la jornada completa teníamos que pensar un espacio de definición institucional entre los cuales salió la propuesta de radio. Ya habíamos hecho talleres. Habíamos hecho una encuesta a la comunidad, en el barrio, tratando de indagar esas necesidades, deseos, de qué espacios les gustaría tener y qué orientación, en ese entonces estábamos pensando en abrir en el secundario. La comunicación salió con una necesidad. Ahí salió la idea de hacer un taller de radio, de documental y

²⁸ Agencia Universitaria de Noticias (2009), “Un proyecto radial independiente y educativo”, en *AUNO*, 09 de octubre. Disponible en: <<https://www.auno.org.ar/article/un-proyecto-radial-independiente-y-educativo/>>.

²⁹ Actuación 9748/COMFER 08. 02/06/08.

³⁰ Entrevistada como parte de la presente investigación. Ver documento completo en Anexo.

de fotografía. Después se fueron sumando otros. Ahí empezamos con un grabador, una consolita muy chiquita, en un estudio de madera y a hacer programas más podcasts.³¹ No se colgaban pero se escuchaban en distintos espacios esos programas. Empezamos a planificar con otro profesor de matemática que también tenía interés por la radio este taller.

Otro caso para destacar puede ser el de FM Suyai 90.7, de la Escuela de Educación Media N° 2 situada en Bellocq, Carlos Casares, Buenos Aires. Se inauguró en agosto de 2007, con el aporte de exalumnos que años atrás habían ganado un premio de \$ 5.000 y pasaron tiempo buscando invertirlos en una propuesta interesante para hacer desde la escuela hacia la comunidad. Cuando la encontraron, eligieron nombrarla Suyai, que en mapuche significa esperanza.

En el Gran Buenos Aires se registró una gran cantidad de experiencias en el mismo sentido, que reafirman una fuerte demanda respecto de las expectativas puestas en la radio por la comunidad educativa. A modo de referencia se cita el caso de Radio Cuatro FM 96.1, la emisora instalada desde el año 1997 en la Escuela de Educación Técnica N° 4 de Tres de Febrero, ubicada dentro del complejo habitacional Ejército de los Andes, popularmente conocido como “Fuerte Apache”, según la crónica policial y periodística. Radio Cuatro integraba para 2005 una red de establecimientos de nivel medio con emisoras de FM, conformadas dentro de un corredor técnico-educativo con la idea de sumarse a otras 28 emisoras en Radios Argentinas Escolares.³²

³¹ Consiste en la distribución de archivos multimedia (normalmente audio o vídeo, que suelen ser de larga duración y pueden incluir texto, como subtítulos y notas) mediante un sistema de redifusión (RSS) que permite opcionalmente suscribirse y usar un programa de descarga para que el usuario lo escuche.

³² Red escolar que vinculaba a las siguientes emisoras de Buenos Aires en 2005: FM Visión y Oídos del Sur 93.3 de Florencio Varela, FM Malvinas 90.5 de El Palomar, FM Radiotécnica 2 91.1 Hurlingham, FM Asteroides 93.5 de Jáuregui Ciudad de Luján, Radio *Huilen* (primavera en mapuche),

En 2004, se gestó esa red desde el programa Las Otras Voces, como manera de dar continuidad a esos primeros ámbitos de participación generados y

a modo de respuesta a lo concreto de la demanda, promovimos la creación de la “Red Nacional de Radios Escolares Aprender con la Radio”, que integran más de un centenar de nodos, en los que confluyen decenas de escuelas y de docentes. Aunque la mayoría de los integrantes no se conoce entre sí, todos comparten una convicción: la radio en la escuela tiene un sentido pedagógico y social profundo (Schujer y Schujer, 2005: 7).

Programas públicos, como el de Escuela y Medios, creado en 2005 desde el Ministerio de Educación de la Nación, dieron cuenta de la articulación Educación-Comunicación-Ciudadanía desde una perspectiva de educación para los medios. El Ministerio editó un libro de referencia para el programa, *La escuela y los medios. Propuestas para explorar los medios en la escuela*, que “propone conceptos, ideas y actividades que buscan analizar la manera en que los medios de comunicación hablan de la realidad” (2005: 2).

En la Ciudad de Buenos Aires se desarrolló en 2006 el programa REC (Radio-Escuela-Comunicación), que se orientó hacia la difusión de diversas producciones surgidas desde el trabajo escolar y también a la promoción de prácticas periodísticas y de comunicación en diversos establecimientos de nivel primario y medio. Este proyecto se desplegó a partir de las experiencias de los programas Comunicación-Educación de la década de los 90.³³

Radio Propaladora Escolar en Salto, FM Comercial 99,5 de Junín, FM Escuela Media 96.3 de Miramar, FM Sensaciones 96.1 de Benavidez-Tigre, FM Radio El Jahuel 91.1 de El Jahuel, Esteban Echevarría, FM Radio y Media 97.1 de Daireaux.

³³ El programa REC funcionó bajo la órbita de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa, perteneciente a la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad / Subsecretaría de Equidad Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. De acuerdo con su dise-

A partir de un acuerdo con la radio pública del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (AM 1110), ese mismo año (2006) comienza el ciclo radial Hora Libre, un espacio semanal donde las alumnas y los alumnos de las escuelas en que trabaja REC llevan sus producciones y tienen las primeras experiencias radiales.

Desde el ámbito de la sociedad civil se movilizaron iniciativas, articuladas con espacios públicos educativos y de medios (Radio Nacional, la emisora estatal entonces integrante del Sistema Nacional de Medios Públicos), como el Programa Red Nacional de Radios Escolares Aprender con la Radio, dirigido por la Asociación Civil Las Otras Voces. La iniciativa impulsó el desarrollo de proyectos radiofónicos en las escuelas bajo la convicción de que: “la práctica radial da espacio a la palabra. Rompe muros para abrir puertas” (Schujer y Schujer, 2005: 7). Las comunicadoras Silvia Bacher y Mónica Beltrán impulsaron desde el programa un concurso para radios escolares que recibió tres mil respuestas

En la Argentina, en una tarea constante y silenciosa, miles de escuelas producen programas de radio que, con propagadoras, se emiten durante la jornada. Con frecuencia, esos programas atraviesan el patio, salen a la calle y se expanden por la comunidad, a través de las radios locales. Tres mil de esas creaciones, algunas con voces de pre-escolar, la mayoría con timbres de infancia y unas cuantas con esos tonos entre agudos y guturales propios de adolescentes en polimodal, participaron del Concurso Nacional Aprender con la Radio organizado desde el programa Cátedra Libre, emitido por Radio Nacional (2005:7).

ño curricular, la participación del alumno en una emisión de radio o la redacción para una revista de difusión dentro del sistema educativo, implicaba necesariamente la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en el trayecto escolar de la alumna o el alumno, según puede leerse en el portal de REC: <<http://programarec.com.ar/>>.

La docente y directora de contenidos de la Radio Escuela Comunitaria (REC) de la escuela Creciendo Juntos de Moreno (Buenos Aires), entrevistada como informante clave para esta investigación (ver documento en Anexo), que acompañó el proceso de nacimiento de la emisora escolar, reconstruye que cuando en 2009 se vota la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual sintieron que “ese era el momento para hacer una radio para el barrio, para la escuela. Ahí empezamos a escribir proyectos y pensarlos más institucionalmente”.

Período 4: 2009-2012

La demanda de una democratización en la distribución de recursos de la comunicación se había vuelto, hacia fines de la primera década del nuevo siglo, un clamor popular. Sistema de comunicación y sistema democrático estaban atravesados por un mismo paradigma, pluralidad de voces, perspectivas de inclusión social y participación, federalismo, distribución equitativa de frecuencias, políticas públicas acordes con las demandas de organizaciones de la sociedad civil y, sobre todas las cosas, un nuevo marco jurídico que reemplazara la ley de la dictadura.

El debate social y federal que acompañó el proceso de redacción participativa de una nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual tuvo en el sector de la educación un actor fundamental. Escuelas y universidades reclamaron un capítulo educativo en la nueva ley, que finalmente lo consagró en su Título VIII: Medios de comunicación audiovisual universitarios y educativos. También los objetivos de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009) destacaron expresamente el vínculo entre los campos de la comunicación-radiodifusión-educación y previeron los mecanismos de acceso administrativo al recurso.

En efecto, entre los objetivos establecidos en el artículo 3 de la Ley 26.522, la norma aborda el rol de la comunicación en los procesos de formación y educación a través de los siguientes incisos:

- e) La construcción de una sociedad de la información y el conocimiento, que priorice la alfabetización mediática y la eliminación de las brechas en el acceso al conocimiento y las nuevas tecnologías;
- f) La promoción de la expresión de la cultura popular y el desarrollo cultural, educativo y social de la población;
- i) La participación de los medios de comunicación como formadores de sujetos, de actores sociales y de diferentes modos de comprensión de la vida y del mundo, con pluralidad de puntos de vista y debate pleno de las ideas;
- j) El fortalecimiento de acciones que contribuyan al desarrollo cultural, artístico y educativo de las localidades donde se insertan y la producción de estrategias formales de educación masiva y a distancia, estas últimas bajo el contralor de las jurisdicciones educativas correspondientes;

Los mecanismos de acceso y gestión de frecuencias por parte del sistema educativo quedaron establecidos en el Título VIII de la ley, conforme el texto de los siguientes artículos:

Artículo 149. Servicios de radiodifusión sonora por modulación de frecuencia pertenecientes al sistema educativo. La autoridad de aplicación podrá otorgar, en forma directa por razones fundadas, autorizaciones para la operación de servicios de radiodifusión a establecimientos educativos de gestión estatal. El titular de la autorización será la autoridad educativa jurisdiccional, quién seleccionará para cada localidad los establecimientos que podrán operar el servicio de comunicación audiovisual.

Artículo 150. Contenidos. La programación de los servicios de comunicación audiovisual autorizados por el artículo 149 debe responder al proyecto pedagógico e institucional del establecimiento educativo y deberá contener como mínimo un sesenta por ciento (60%) de producción propia.

Podrán retransmitir libremente las emisiones de las estaciones integrantes de Radio y Televisión Argentina Sociedad del Estado.

Una de las consecuencias inmediatas de la puesta en funcionamiento de la nueva norma audiovisual fue la presentación de una cantidad importante de solicitudes de escuelas primarias y secundarias de todo el país para acceder a una emisora o para regularizar situaciones preexistentes.

Fue decisivo, en ese sentido, el lanzamiento de programas gubernamentales direccionados específicamente a la articulación escuela-radios FM. Uno de ellos, en el marco de los Centros de Acción Juvenil (CAJ) del Ministerio de Educación de la Nación (2011). Según este programa,

el acceso y el uso de estos nuevos códigos deja de considerar al receptor como una entidad pasiva para pensarlo como un intérprete capaz no sólo de descifrar la información que recibe, sino también de expresarse y construir su propio mensaje. Adquirir el manejo de las nuevas tecnologías nos permite actuar como creadores y comunicadores (2011: 5).

De acuerdo con el cuadernillo de capacitación del programa,³⁴ “los lenguajes de la comunicación tecnológica de este principio de siglo son herramientas válidas para pensar, analizar y, sobre todo, para expresarse” (2011: 5).

La iniciativa ministerial se realizó en el contexto de una amplia cooperación interinstitucional entre diversas dependencias del Estado, entre ellas la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA), creada por la Ley 26.522 como órgano jurisdiccional regulatorio, y la Comisión Nacional de Comunicaciones (CNC), encargada de asignar las frecuencias en el espectro radioeléctrico.

³⁴ Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Cuadernillo N° 1, 2011.

Ambas dependencias públicas, conjuntamente con organizaciones de radios locales (como la Unión de Comunicadores Audiovisuales y afines de La Matanza, UCAYA), publicaron en 2011 un material bajo el título “La escuela tiene voz”, en el que subrayan la potencialidad de la radio como parte de las nuevas tecnologías para su uso educativo:

Seguramente todos coincidimos en que en pleno siglo XXI las tecnologías son herramientas pedagógicas de las que la escuela no puede prescindir. Sin embargo cuando hablamos de TIC muchas veces pensamos en los medios digitales y no siempre tenemos en cuenta que la radio es también una tecnología de la comunicación y de la educación. Una radio en la escuela puede ser un recurso potente para mejorar la relación de los jóvenes con el conocimiento y con la escuela, de los docentes con los jóvenes y de la escuela con la comunidad. La radio puede transformar la escuela si la escuela quiere abrir los espacios para ello. Puede ser una buena excusa para derribar muros y abrir la escuela al mundo real, a la vida (2011:19).

El proyecto movilizó a miles de estudiantes en todo el país, quienes realizaron diversos encuentros y aportaron perspectivas, como el “Documento nacional de radios escolares CAJ 2014”, al cabo de unas jornadas entre el 20, 21 y 22 de octubre de 2014. En las conclusiones de su Tercer Encuentro Nacional reflexionaron sobre la radio en la escuela, que “vuelve a incluir chicos a la sociedad a través de los programas radiales”, que resulta “un espacio para tener una libre expresión, con límites institucionales en el modo de comunicar”, que “es una manera diferente de aprender”, en tanto “ayuda al lenguaje y a la desinhibición”. También valorizan la práctica radiofónica como “una herramienta de inclusión para relacionarse fuera del horario escolar”, y que sirve para “que la comunidad pueda ver nuestra forma de pensar, de actuar y de lo que somos capaces de hacer” (2014: 1-3).

El Ministerio de Educación de la Nación desarrolló en 2011 el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE), Subprograma II Expansión de la Infraestructura Escolar, con recursos del BID, para obras (que incluyeron estudios de radio) y nuevas unidades escolares.

Por su parte, la provincia de Buenos Aires implementó el Programa de Radios Escolares, en la órbita de la Dirección de Tecnologías Educativas (DTE), en 2014, con el objeto de “fomentar la creación de emisoras en el marco de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual” y “hacer valer los derechos humanos de acceso a la comunicación y a la participación ciudadana, en pos del desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las niñas, niños, jóvenes y adolescentes de la Provincia”.³⁵

Un relevamiento realizado por el Programa de Radios Escolares en 2014 dio cuenta de la existencia de 281 establecimientos educativos con radios escolares en el interior de la provincia de Buenos Aires y de otras 45 escuelas con radios en el Gran Buenos Aires (GBA), lo que da un total de 326 casos, solamente en la provincia bonaerense. Según el informe,³⁶ el 70% de las experiencias de radio comenzó dentro del periodo 2009-2014, en tanto que un 62% de los casos corresponde a escuelas de nivel secundario, 24% a primaria y un 9% a educación especial.

Otras provincias impulsaron programas que incluyeron las radios escolares existentes y nuevas experiencias radiofónicas, tanto mediante la instalación de emisoras como a través de la producción de contenidos. Una muestra de ellos fue el programa *Alta en el Cielo*,³⁷ del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de

³⁵ “Radios escolares”. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/radios_escolares/default.cfm>.

³⁶ Programa de Radios Escolares. Dirección de Tecnología Educativa. Dirección Provincial de Proyectos Especiales. Relevamiento del estado de situación de radios escolares en la provincia. La Plata, 2014. Ver informe completo en Anexo.

³⁷ Disponible en: <<http://altaenelcieloblog.blogspot.com/>>.

Chaco, que en su oferta de contenidos incluyó 3 programas de televisión, una revista bimensual, radio clips y sus espacios digitales (sitio web y Facebook).

El proyecto fue desarrollado por comunicadores de la Dirección de Comunicación y Prensa, en coordinación con la Dirección General de Niveles y Modalidades del Ministerio de Educación. Unas 25 escuelas con radios participaron en diversas instancias de la propuesta. El ministerio chaqueño creó luego una plataforma virtual vinculada a la comunicación en las escuelas y ofreciendo bibliografía digitalizada y de acceso libre, como la Guía Integral para Radios Escolares: “Escuelas que hacen radio; radios que hacen escuela”.³⁸

En el transcurso de este período, el Programa Radio Escuela Comunicación (REC) informó que en la Ciudad de Buenos Aires 27 escuelas (algunas de ellas en doble turno) trabajaban hacia 2012 en forma directa con el programa, mediante un docente que se acerca semanalmente al trabajo de aula junto a los docentes y alumnos. Según los datos correspondientes al año 2012, unos 250 docentes y 3 mil alumnos participaban de diversas actividades del programa.

Otras modalidades de intercambio, colaboración, aprendizaje y capacitación entre radios populares comunitarias y prácticas comunicacionales educativas, pueden localizarse en casos como el de varias escuelas de Rosario (6379, 1102, 2050, 1314 y 1323) en barrios humildes (como Control, el Terraplén y el Fachinal) a través de la FM Aire Libre (FARCO), una emisora pionera en la comunicación popular. Los niños producen Radiochanguitos, un micro radial de 15 minutos, pregrabado y editado en colaboración

³⁸ Disponible en: <<https://produccionesescolaresradioytv.blogspot.com/search/label/RadioCuentos>>.

por docentes y alumnos. En la Escuela N° 6379, la idea de hacer radio surgió ante las dificultades expresivas, según el testimonio de los docentes.³⁹

Con un formato parecido, la Escuela N° 7 Juan Bautista Alberdi, de Jáuregui, Luján, inició en 2011 el ciclo “Quiero que me escuchen”, programa que se emite por FM Desde el Sur, todos los miércoles de 10 a 11, a partir del trabajo combinado de los estudiantes de cuarto y quinto grado.⁴⁰

También la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, organismo creado por la Ley 26.522 con carácter autónomo, generó materiales para el trabajo de docentes y alumnos en realizaciones audiovisuales. La Defensoría del Público realizó tres cuadernillos, dos para nivel primario y uno para docentes de secundaria, que integran la serie “La Defensoría en la escuela”, con el objetivo de que “chicos y chicas reconozcan a la comunicación como un derecho humano, analicen críticamente producciones audiovisuales y se asuman como productores y productoras” (2016: 8).⁴¹

Evolución cuantitativa y cualitativa del objeto

Como puede apreciarse durante todo el ciclo 1983-2012, la relación radio-escuela registra una tendencia clara hacia su extensión, desarrollo e inserción institucional como

³⁹ Mancini, Pablo, “Radio Chanquitos”, en *Enredando*, 25 de noviembre de 2008. Disponible en: <<https://www.enredando.org.ar/2008/11/25/radio-chanquitos/>>.

⁴⁰ “Radios escolares: comunicación joven sin intermediarios. Proyectos radiales. Educación”, en *El civismo de Luján*, 12 de noviembre de 2012. Disponible en: <<http://www.elcivismo.com.ar/notas/14473/>>.

⁴¹ En ese contexto produjeron algunos materiales sonoros, como “Efemérides andinas”, realizadas por 7° grado de la Escuela N° 4456 de Poscaya, Salta. También “Historia del barrio”, realizada por 4° grado C de la Escuela N° 21 DE 20, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata de clips radiales que recuperan el vínculo cultural e histórico con el territorio. Disponibles en el portal de la Defensoría.

dispositivo de uso interior y gestión directa por parte de alumnos y docentes. Ha pasado de la semiclandestinidad de la ocupación *ad hoc* de frecuencias radioeléctricas y de prácticas intuitivas de adquisición y/o incorporación de dispositivos radiofónicos en los establecimientos educativos a la implementación de políticas públicas educativas, reglamentadas por documentos curriculares oficiales y procedimientos administrativos gubernamentales, que otorgan protección sobre las frecuencias y recursos económicos para la adquisición de equipamiento y capacitación. Su carácter ha sido absolutamente diverso y transversal en cuanto a la ubicación geográfica (urbana-rural), condición territorial (ciudad, desierto, llanura, montaña, etc.), condición escolar (escuelas urbanas de turno simple y escuelas albergue de semana completa), entorno cultural, características y formación de los docentes, etc.

De manera que, lejos de considerar que se trata de un escenario aislado y puntual, debemos concluir que existen razones fundadas para afirmar que estamos ante un fenómeno representativo en términos de tiempos, espacios y prácticas, caracterizado por pautas estables y regularidades en su continuidad como dispositivo de comunicación vinculado con los procesos educativos.

Al mismo tiempo, ese proceso da cuenta de una multiplicidad de interacciones entre la comunicación como práctica social en progreso –y como común denominador de un tiempo histórico que podemos situar entre el fin de la modernidad en los 90 y el ascenso de una sociedad mediatizada– y el sistema educativo, que se ve fuertemente interpelado en su misión histórica como fuente de aprendizaje, formación y transmisión de conocimiento.

De allí que también la etapa se caracterice por nuevas formaciones curriculares donde la comunicación es parte del perfil de egreso en el nivel secundario. Vista desde la experiencia escolar, se reconoce también una intersección de itinerarios entre lo radial/comunicativo y lo educativo a partir de la creación de la comunicación como orientación.

La siguiente síntesis estadística permite apreciar la cantidad de casos a partir del año 2000, luego de la firma del convenio COMFER-Ministerio de Educación de la Nación, por el cual se inicia la constancia administrativa de las radios escolares en registros públicos estatales.

Cuadro 2. Registros oficiales, Fuente Departamento de Programas Especiales, AFSCA, 2012

Trámites de radios escolares 2000-2012*			
1.- PERÍODO 2000 / 2002			
<u>8 casos</u> Convenio COMFER - Ministerio de Educación	<u>36 casos</u> Tramitaciones iniciadas y resueltas	<u>44 casos</u> TOTAL 1	
2.- PERÍODO 2003 - 2008			
<u>22 casos</u> Casos con Resolución de Autorización	<u>71 casos</u> Trámites iniciados por escuelas	<u>93 casos</u> TOTAL 2	
3.- PERÍODO 2009 - 2012			
<u>58 casos</u> Escuelas CAJ Ministerio de Educación	<u>46 casos</u> Trámites iniciados por escuelas	<u>9 casos</u> Otros trámites iniciados	<u>113 casos</u> TOTAL 3
<u>250 casos (*)</u> CASOS CON Nº RESOLUCIÓN	<u>68 casos</u> CASOS SIN REGISTRO ADMINISTRATIVO	<u>318 casos</u> TOTAL GENERAL	
(*)COMFER/AFSCA. Identificados con Nº de expediente, actuación o resolución, según los casos			

Esta referencia estadística constituye una evidencia y un primer recorte que da cuenta de una realidad. Si bien hemos identificado una cantidad de casos anteriores al año 2000 (tal como se consigna en el Cuadro 2), se computa cada caso a partir de su ingreso administrativo a los procesos de normalización y registro que el propio Estado puso en marcha. Esto permite conocer, mediante una fuente cierta y documentada, la existencia de un conjunto de fases sucesivas de un fenómeno. Las etapas que se describen guardan

una relación estable respecto de ciertas categorías, pero es evidente también que se registra una sucesión sistemática de cambios en una dirección definida.

La comunicación como orientación escolar

Se considera que la Orientación en Comunicación de la Escuela Secundaria institucionaliza el encuentro entre la comunicación social y los procesos de aprendizaje en el currículo educativo. Se incluye esta ampliación del campo dentro de la reconstrucción histórica del vínculo radio-escuela porque da cuenta de una convergencia formativa que incluye la práctica radiofónica como una de sus dimensiones.

La construcción político-institucional de esa opción educativa nace con la Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación (CFE), que introduce la oferta de Educación Secundaria Orientada, a fin de garantizar “una formación tal que posibilite a sus egresados capacidades para la apropiación permanente de nuevos conocimientos, para la continuidad de estudios superiores, para la inserción en el mundo del trabajo y para participar de la vida ciudadana”.⁴²

Con posterioridad, en los Marcos de Referencia para la Secundaria Orientada. Bachiller en Comunicación (CFE: 2011) se subraya que la orientación está pensada como una apertura e introducción a dicho campo de estudios y pretende que las/os estudiantes que la cursen tengan un panorama amplio de las áreas, temas y especialidades que lo constituyen.

Según la recomendación del CFE, la orientación en comunicación:

⁴² El documento, aprobado en octubre de 2009, se denominó “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, y propuso a las distintas jurisdicciones educativas, diez orientaciones de bachillerato, entre las cuales se incluye Comunicación.

permitirá crear un lugar donde enseñar y aprender temáticas vinculadas, por un lado, a la comunicación en general y a los medios en particular y, por el otro, a las características fundamentales de la comunicación interpersonal, intercultural, comunitaria e institucional. Estos saberes forman parte de una trama más amplia que incluye tanto las comunicaciones en el vínculo social interpersonal como las políticas culturales, el estudio de las dinámicas de poder alrededor de los medios y la historia cultural (2011: 1).

La recomendación pedagógica apunta al:

conocimiento y reconocimiento de la comunicación que construyen otros; como también en la producción, la reflexión y el fomento de la creatividad de los propios estudiantes. Por ello, tiene como uno de sus principales objetivos la participación, el compromiso y la intervención social (CFE, 2011).

Esa perspectiva fue impulsada en diversas jurisdicciones, como Buenos Aires, Córdoba y Capital Federal. En 2009, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires dictó la Resolución N° 3828/09, por la cual se crea la Orientación en Comunicación en el nuevo diseño curricular correspondiente al Ciclo Superior de la Educación Secundaria. En los fundamentos, se apunta a “superar la identificación de la comunicación con la tecnología”.⁴³

En 2012, la provincia de Córdoba aprobó la introducción de la Orientación en Comunicación mediante un diseño curricular en cuya elaboración participaron varios especialistas. La propuesta considera posibles usos de las herramientas tecnológicas circundantes y propone una ins-

⁴³ Anteriormente, la DGCyE había incluido la comunicación en el diseño curricular de la asignatura Construcción de Ciudadanía (2007), con el fin de posibilitar que los y las jóvenes construyan una mirada reflexiva respecto del mundo en que viven –caracterizado como “sociedad de la información”– y de las prácticas comunicacionales que ponen en juego día a día, ejerciendo en el espacio escolar sus derechos a la información, la comunicación, la participación y la construcción de significados compartidos.

tancia formativa que “habilite a los estudiantes para un análisis situado de los procesos comunicacionales, poniendo en juego sus saberes y experiencias y apropiándose de otros nuevos”, al tiempo que enfatiza la condición de los jóvenes como:

productores de sentidos, sujetos de una apropiación simbólica que es un paso de suma importancia para su conformación como ciudadanos, que se plasma en el doble acto de producir una voz propia y hacerla circular más allá del aula (Ministerio de Educación de Córdoba, 2012: 3).

Se crean así las condiciones para una convergencia entre prácticas sociales y educativas con fuerte protagonismo de las emisoras escolares, con nuevos escenarios jurídicos respecto del acceso a tecnologías de comunicación y programas curriculares de nivel nacional y provinciales que suponen un nuevo contexto propicio para actualizar el conocimiento sobre este campo dinámico de la comunicación/educación.

3

Herramientas para pensar las prácticas

El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente.

David Ausubel (1983)

Abordaje metodológico

A partir de los hechos y las historias aparece un proceso pleno de vivencias y experiencias que convoca a indagar en lo que las cosas dicen; en lo que proyectaron quienes formaron parte de su desarrollo; en sus alcances y consecuencias. De examinar lo expresado, lo registrado, las perspectivas en que los hechos se inscriben y se seleccionaron. También de encontrar sentido a los materiales, provenientes de diversas fuentes, así como a las propias vivencias del investigador durante el proceso. Examinar los documentos, los puntos de vista puestos en juego por los distintos actores. De esa manera, y mediante el análisis de información, que necesariamente será un recorte de la totalidad, deberá componerse un marco interpretativo que permita articular y evaluar circunstancias, encontrar uno o varios sentidos en búsqueda de comprensión y respuestas.

El trabajo se propone conocer más sobre el rol de la radio FM, como medio y como mediación, en su desempeño escolar de manera sistemática y como parte de políticas curriculares, en un período determinado, procurando interpretar los aportes de su uso como tecnología comu-

nicacional con fines educativos. De esta manera, asimismo, contribuir a los estudios sobre comunicación-educación, focalizando los procesos que se originan en el uso de la radio dentro de las escuelas y en manos de la comunidad educativa.

En capítulos anteriores ha quedado consignada –como proceso histórico– la presencia de la radio en su articulación con los procesos educativos y las transformaciones que supone el corrimiento de su lugar de emisión y operación. Más allá de los enfoques sobre su inserción en el conjunto de las tecnologías empleadas en la educación, sus modos de uso y las políticas educativas en que se inscribió, su empleo constituye un dato de la realidad que lleva casi 80 años de presencia en diferentes modalidades y metodologías de utilización.

Esta investigación aborda, mediante una serie de procedimientos y análisis, y a través de la selección de experiencias, textos y puntos de vista, los aportes que se registran en el campo educativo a partir del desplazamiento –operativo y conceptual– de este instrumento de comunicación (la radio) desde la recepción hacia la producción en comunicación.

Para examinar ese proceso y situarlo en un contexto, se consideró de interés la reconstrucción de una línea de tiempo, una descripción histórica que situara el objeto en su evolución temporal. La periodización (Cuadro 1) expone una sistematización que reconstruye un campo de conocimiento en desarrollo, signado por la articulación entre una herramienta y sus (diversos) usos educativos. Ese proceso fue documentado de diversas formas (artículos en publicaciones, portales institucionales, obras de diversos autores) y organizado de manera temporal en el Capítulo 2.

La construcción de evidencia empírica tiene, en este caso, el propósito de ayudar a conocer las relaciones entre las categorías principales del problema y establecer patrones (Moreira, 2002) a fin de ubicar la vinculación que existe entre dos o más ejes conceptuales en un contexto en

particular, sus regularidades y continuidades. En este caso, educación-comunicación y escuela-radio son dimensiones que exhiben una relación constante y regular, con tendencia a su desarrollo cuantitativo y cualitativo durante un lapso de varias décadas. Será la doble ruptura que registra el fenómeno, la tecnológica (de la AM a la FM) y la epistemológica (de la escucha a la apropiación productiva) la que sitúa y constituye el problema de investigación.

El sentido de producir una base cuantitativa de datos permite, en este caso, dimensionar el objeto de estudio. No se trata de casos aislados o inconexos, sino de prácticas que fueron creciendo y ocupando un lugar cada vez más significativo en las técnicas y estrategias educativas hasta integrar el diseño curricular institucional en todo el sistema educativo. En el período que se selecciona para esta investigación se registran políticas educativas oficiales en escuelas primarias¹ y secundarias² que integran esas prácticas en sus programas.

El trabajo busca posibles conexiones entre los hechos conocidos directamente a través de la reconstrucción y las reflexiones racionales que intentan explicarlos. En el recorrido se pusieron de manifiesto continuidades (la persistencia y expansión del uso de la radio en los procesos educativos) y rupturas (tecnología de transmisión, ubicación del lugar de emisión, rol del medio, vínculo del alumno con el dispositivo). La revisión bibliográfica permite conocer diversos encuadres teóricos, prácticas e investigaciones que examinaron modos de funcionamiento y vinculación entre radios y escuelas en el proceso. No obstante, a juicio del autor queda un cambio significativo de escenario, signado

¹ Por caso, Programa Radioescuela, Programas Radio-Escuela-Comunicación (REC), Radios Escolares, Alta en el Cielo (Chaco), etc.

² Por caso, el programa CAJ, del Ministerio de Educación de Nación, Escuela y Medios, diseño Curricular Orientado en Comunicación (Consejo Federal de Educación), Diseño Curricular de la Secretaría de Educación de Córdoba, etc.

por nuevas relaciones y usos, que demandan un abordaje nuevo, un recorte y un diseño metodológico apropiados para el fin de la investigación.

El relevamiento y enumeración de casos de uso de radios FM en escuelas argentinas indica que se trata de prácticas con niveles importantes de extensión, que podrían considerarse como parte de un proceso en desarrollo, que evidencian una tendencia creciente y que avanzaron desde la improvisación y la espontaneidad hasta convertirse en contenido curricular formal, en programas públicos en diversos niveles educativos, así como en programas técnicos y de capacitación en autoridades del campo audiovisual.

Se trata entonces de conocer y analizar la situación tal como se plantea, del abordaje de situaciones que transcurren independientemente de que alguien las piense, que tienen una existencia autónoma (Borsotti, 2015). Siguen existiendo antes, durante y después de que sean pensadas. Este vínculo entre la radio y la escuela tiene múltiples aspectos, a los cuales debe prestarse atención al desarrollar el proceso de producción de conocimiento.

El conocimiento sobre el escenario previo al período seleccionado para el estudio es necesario, ya que “la descripción debe incluir no sólo lo que acontece en la situación problemática propiamente dicha, sino también el contexto en que se produce y los antecedentes que se hayan registrado” (Borsotti: 2015). De allí la importancia que se le asigna al recorrido realizado en el capítulo anterior, que se expresa en el cuadro de periodización (Cuadro 1), pero también a su inserción en el marco de los debates teóricos y ejes conceptuales que acompañaron su desarrollo.

A la pregunta sobre el modo en que estas (nuevas) prácticas de comunicación en las escuelas han fortalecido lo educativo, correspondía medir la magnitud y la extensión de su existencia empírica, es decir, su dimensión cuantitativa. Más allá de simples fines estadísticos, lo que se

ha tratado de visibilizar es el empleo generalizado de un recurso comunicativo que acompañó los cambios educativos entre fines del siglo pasado y comienzos del actual.

Es evidente que, a medida en que diversos procesos de mutación económica, social, tecnológica y política convergieron en los inicios del siglo XXI, luego del ciclo neoliberal de los 90, la práctica de utilización de emisoras de FM en establecimientos escolares mostró una fuerte tendencia a su crecimiento y un claro avance hacia la institucionalidad (cuadro 2).

Una prevención metodológica respecto del tratamiento de los datos recolectados para la periodización es la de evitar la contaminación estadística o cuantitativa sobre el enfoque cualitativo que el trabajo se propone. Dice al respecto Orozco Gómez (2012) que, si bien ambas perspectivas pueden complementarse, no están libres de disparidades:

Ambas perspectivas serían complementarias, pero eso no descarta que conlleven formas de acoplamiento que en algún momento resultan epistemológicamente incompatibles. Es decir, son epistemologías distintas, pero plausiblemente complementarias en el sentido que dan dos miradas diferentes a un mismo objeto, pero no son dos miradas que se integren por completo. Obviamente, una aspiración en cualquier investigación sería incorporar conocimientos cuantitativos y cualitativos para ofrecer una visión más completa del objeto estudiado, pero no se puede esperar que se vuelvan un todo armónico y libre de posibles contradicciones y disparidades (2012: 110).

No obstante, debe indicarse que también la propia magnitud cuantitativa del proceso ha carecido de una reflexión profunda y comprensiva. Los datos son también evidencias que deben contribuir al diagnóstico y al examen cualitativo del trabajo. Los registros oficiales hablan de 113 casos entre 2009-2012, en un contexto documentado de un total mayor (318) si se contabilizan los casos desde el año 2000. Su existencia se registra en distintos niveles

educativos y diferentes regiones geográficas, con variada composición demográfica y una fecunda producción de contenidos. El escenario invita a diseñar instrumentos de interpretación que expliquen el desarrollo y los alcances de esta casuística (¿cómo llegamos hasta aquí?), pero también respuestas sobre la naturaleza del proceso que interpela al investigador (Borsotti, 2002).

Se procura que los datos recolectados sean portadores del “germen de una explicación cualitativa, que depende de lo que se cuantifique y del modo en que contenga esa información”, observando los cuidados epistemológicos del trabajo (Orozco Gómez, 2012).

Tal como se señala en las motivaciones que guían este trabajo, el autor se siente involucrado con el campo y con sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento. No como ente autónomo y desvinculado del objeto de estudio, sino parte de él y cargando la propia subjetividad: “Las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto” (Flick, 1998: 5).

La investigación busca vínculos y correlaciones entre el hacer radio en la escuela y las presiones transformadoras de la época sobre el sistema educativo, sin desligarlas ni desconocer el contexto de fracturas culturales y nuevas prácticas, así como la tensión escolar como espacio de articulación en lo pedagógico, pero también social y comunitario. En esa trama, en donde conviven las culturas híbridas y las presiones homogeneizadoras de la globalización (García Canclini, 1991), donde lo educativo y lo comunicacional entran en crisis respecto de sus paradigmas anteriores, es donde también se intentará establecer relaciones vinculares entre dimensiones que permitan enunciar un conjunto de explicaciones fundamentadas sobre la contribución educativa de la radio en la escuela.

La investigación cualitativa

La investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos (Vasilachis, 2006: 29). De allí que se trata de conocer el fenómeno en estudio en un período determinado y bajo la luz de fuentes diversas de investigación que acudan al testimonio y la mirada de los actores de este proceso (docentes, alumnos, programas públicos, proyectos escolares, agentes comunitarios y actores curriculares) para producir un conocimiento lo más exhaustivo posible sobre el tema.

Según Flick, la investigación cualitativa parte de la idea de que los métodos y las teorías “deben ser apropiados para lo que se estudia. Si los métodos existentes no encajan con un problema o campo concreto, se adaptan o se desarrollan nuevos métodos o enfoques” (2011: 13).

Se trata entonces de poner en perspectiva el fenómeno en estudio y examinar sus características, de manera que el proceso y el método se “incrusten” (Flick, 2011). Cada método, dice el autor,

se basa en una comprensión específica de su objeto. Sin embargo, los métodos cualitativos no se pueden considerar independientemente del proceso de investigación y el problema en estudio. Están incrustados específicamente en el proceso de investigación y se comprenden y describen mejor utilizando una perspectiva de proceso (2011: 15).

La descripción del fenómeno como proceso histórico y actual, las perspectivas que contribuyen a la comprensión del objeto (heurística) y el razonamiento inductivo para confirmar o descartar los supuestos (Moreira, 2002) son parte del instrumental de trabajo. Se trata de un objeto de conocimiento dotado de una historia y replicado en

diversas circunstancias de tiempo y lugar. Por ello es que también se seleccionaron ángulos diversos para abordar sus particularidades, prácticas y contextos, así como un mapa (Figura 1) que permita situar geográficamente el origen de los datos y las fuentes documentales que son materia de análisis.

Orozco Gómez y Barbero (1996) destacan la necesidad de abordar la cuestión metodológica de la comunicación desde “nuevos lugares”, saliendo, en este caso, de las instancias de la recepción como un lugar pasivo, para comprender mejor su dinámica como mediación, y desde los procesos que implica su apropiación en el uso de determinados actores sociales. Es también una manera de abordar “la densidad epistemológica de todo proceso comunicativo” en procura de producir un conocimiento de manera creativa (Orozco Gómez y Barbero: 1996).

Surge de la exposición realizada que se debe iluminar una categoría de reflexión que hasta ahora aparece como insuficientemente tratada; esto es la producción de contenidos comunicativos desde la escuela y sus alcances educativos. Lo metodológico entonces debe trascender los estudios de recepción (crítica o no) de discursos mediáticos (educativos o no) para focalizar su objeto en el nuevo rol del sistema educativo (desde sus máximas instancias ministeriales hasta la escuela y sus docentes y alumnos) en tanto ámbito de producción de significados y mensajes cuya recepción incluye pero excede los muros de su propio perímetro.

No se trata solo de un problema teórico, sino también metodológico, pues el estudio no se propone detectar como objeto la resignificación de un mensaje receptado del exterior (aún incluso aquel con fines pedagógicos, como acontecía en la alfabetización o el apoyo escolar), sino del propio proceso productivo escolar, desde una dimensión institucional que involucra a todos los actores de la comunidad educativa.

La investigación se sostiene en el método cualitativo, pues se apunta a un fenómeno eminentemente social donde deben valorizarse dimensiones para abordar un fenómeno educativo atravesado por procesos de mediación comunicacional. Selecciona al efecto un conjunto de recursos que incluyen el análisis de archivos y textos, la interpretación de datos, la consulta a los protagonistas y registros etnográficos, con el fin de describir ciertos eventos que se consideran representativos de la práctica educativa alrededor de la radio.

La investigación cualitativa debe permitir, a través de sus métodos de análisis y de explicación, la generación de datos flexibles y sensibles al contexto social, con la finalidad de abarcar los fenómenos desde su complejidad, en detalle y dentro de su contexto (Mason, 2006). Asimismo, la consigna central de la investigación cualitativa reposa en el origen de los resultados, en el material empírico y en la apropiada elección y aplicación de métodos al objeto de estudio (Flick, 1998: 5).

El abordaje de los propósitos de investigación reclama una coherencia entre el problema a investigar, los objetivos de la investigación, el enfoque teórico, las construcciones de las unidades de análisis y el proceso de contrastación empírica. Surgirán así categorías de análisis y evidencias empíricas. Ambas son construcciones que el investigador realiza a partir de una determinada mirada teórico metodológica. Las evidencias serán datos existentes o producidos por la investigación que alimentan las categorías de análisis. Su examen fenomenológico se refiere a los sujetos y los objetos de análisis, ellos indican de quién se está hablando, respecto de quién se quiere construir conocimiento (Gómez Rojas y De Sena, 2005).

Las finalidades de investigación y su relación con el proceso bajo estudio podrían representarse mediante el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Finalidades de investigación y fenómenos en estudio

Finalidades de la investigación	Fenómenos en estudio
Describir los antecedentes históricos del uso de la radio en relación con los procesos educativos. Identificar los factores que influyeron en que la radio se convirtiera en un auxiliar educativo más utilizado en las escuelas entre fines de los años 90 y comienzos del siglo XXI. Conocer los efectos de las prácticas de emisión radial desde el interior de las escuelas. Explorar de qué manera la radio escolar motiva aprendizajes curriculares y contribuye a la permanencia de los alumnos en el sistema educativo. Estudiar qué rol juega el lugar de la emisión y la producción comunicativa en el proceso de aprendizaje. Establecer qué capacidades lingüísticas y cognitivas contribuye a desarrollar.	Rupturas y continuidades en las prácticas de uso de radios en el sistema educativo. Rol de la radio en los procesos de aprendizaje escolar. Incidencia de los cambios de sistema educativo a partir de los años 90. Procesos de apropiación de instrumentos de comunicación y uso de las TIC. Vínculo de los jóvenes con el sistema educativo y con las culturas emergentes. Procesos de identificación y reconocimiento de los alumnos. Procesos cognitivos que surgen de la práctica de producción de un discurso en la radio escolar. Incorporación curricular de la radio al sistema educativo. La palabra como lugar de reconocimiento y sitio de producción de subjetividad.

Se hace necesario desarrollar iniciativas metodológicas que se vinculen con las problemáticas y campos específicos de trabajo, es decir, que tengan coherencia con sus particularidades. En la práctica,

cada investigación es una unidad coherente desde el punto de vista lógico y metodológico; en ella existe un diseño, pero no como aplicación de tal o cual modelo abstracto sino como resultado de su propia estructura interior, de sus propuestas teóricas y de sus dificultades empíricas (Sabino, 1992: 85).

Se trata de construir una guía de trabajo para organizar desde lo empírico y lo teórico el trabajo de investigación.

De acuerdo con Sabino, los diseños cualitativos, particularmente vinculados al campo del conocimiento de las prácticas sociales, intentan recuperar para el análisis parte de esta complejidad del sujeto y de sus modos de ser y de hacer en el medio que lo rodea. Lo íntimo, lo subjetivo, por definición difícilmente cuantificables, son el terreno donde se mueven por lo tanto los métodos cualitativos. Los métodos cualitativos reconocen antecedentes en las investigaciones de antropólogos y etnógrafos y se emplean en el trabajo de diversas corrientes sociológicas. Según Orozco Gómez (2012), la perspectiva cualitativa puede definirse como aquella que busca comprender las cualidades de un fenómeno respecto de las percepciones propias de los sujetos que dan lugar, habitan o intervienen ese fenómeno:

en los procesos cualitativos se trabaja con las percepciones de sujetos, a partir de las percepciones de otros, las cuales no pueden ser sino subjetivas. La investigación desde la perspectiva cualitativa es un proceso de indagación en el que el investigador accede, a través de interpretaciones comprensivas y sucesivas, a las relaciones de significado que los sujetos atribuyen a un fenómeno dado: ¿pueden estas relaciones de significado, construidas por los sujetos de estudio, llevar al investigador a explicar las causas últimas de esos fenómenos? Probablemente no, pero es lo más cercano que tenemos a una explicación última (2012: 117).

El investigador apela aquí a las recomendaciones y prevenciones de los autores que sirven de referencia, y se arriesga a proponer desde su involucramiento y creatividad algunas herramientas metodológicas que permitan describir y asociar procesos y resultados en busca de una racionalidad que contribuya a la producción teórica.

Lo importante no es conocer toda la lista de posibles diseños, sino apelar al razonamiento lógico y a la experiencia para determinar las fuentes de conocimiento de la

investigación, que en este caso se refieren a textos, documentos y testimonios que iluminan el período desde ópticas diversas pero concurrentes. De allí podrán determinarse las combinaciones y desarrollos específicos que conviene hacer en el caso en particular. En este caso, y siguiendo la recomendación de Sabino, se ensayan un conjunto de procedimientos para procesar datos que enriquezcan el vínculo explicativo entre el objeto de estudio con sus referencias teóricas, los documentos educativos, los relevamientos documentados, los testimonios de sus protagonistas y el conocimiento de algunos de sus actores.

De allí que las técnicas que se proponen para abordar la investigación se basan en el estudio de las visiones que los actores involucrados (entes gubernamentales, agentes comunitarios, docentes, alumnos) tienen respecto del rol del medio y de la producción de contenidos radiales en el ámbito escolar. Tales instrumentos se apoyan en el análisis textual de documentos y recopilaciones, las consultas a responsables operativos de emisoras escolares, la entrevista personalizada a informantes clave y registros varios que permiten múltiples entradas para triangular las aproximaciones y correspondencias a fin de extraer conclusiones.

Período de estudio

Dada la vastedad del proceso, el trabajo se concentra en el estudio del fenómeno de las radios escolares en la etapa que va desde 2009 hasta 2012. ¿Por qué? Porque constituye el período que condensa las prácticas y saberes anteriores; porque, además, es el período bisagra entre el mundo analógico y digital –con todas sus consecuencias comunicativas, sociales y pedagógicas–; porque también es el momento histórico en que el mundo social y político demandó la democratización de los medios y estableció procedimientos de acceso a los mismos por parte del sistema educativo.

Desde allí, el trabajo intenta conocer los efectos educativos del desplazamiento de la producción comunicacional escolar desde el afuera hacia el adentro, que es el rasgo distintivo del período. Apela para ello a la consulta bibliográfica para establecer un estado del arte y enfocar el problema de investigación a partir de la evaluación de testimonios, documentos y experiencias para visualizar qué procesos se ponen en juego y deben ser recuperados para su análisis.

Interesa examinar el modo en que las prácticas de comunicación radiofónica en las escuelas han fortalecido lo educativo –si así fuera– y también qué aprendizaje curricular puede observarse en ese proceso. Esas preguntas conllevan una reflexión sobre el lugar de la emisión radiofónica escolar para el desarrollo de competencias lingüísticas y cognitivas, como, por ejemplo, verificar procesos (motivaciones, reproducción del contenido, validación de su inserción social/curricular, técnica de manipulación, código lingüístico, emisión y circulación social del discurso) inherentes a la situación comunicativa que permitirían una mejor comprensión del objeto de estudio.

Tales perspectivas aparecen, en este período, reconocidas y validadas como parte de políticas públicas educativas, cuyos alcances interesa conocer.

Diseño de investigación

La investigación utiliza tanto el análisis documental como informes de campo, cuestionarios y encuestas con miembros de la comunidad educativa vinculada a las prácticas en estudio, a fin de “entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas, develar su mundo vivido previo a las explicaciones científicas” (Flick; 2004: 11). En el mismo sentido, la recopilación de testimonios obtenidos en talleres y encuentros, no realizados para esta investigación, pero que sí comparten la inquietud episte-

mológica sobre el sentido de las prácticas radiofónicas escolares, se considera un recurso útil para acceder al punto de vista y al mundo de los protagonistas que inspiran esta investigación.

El diseño se debe ajustar el campo de lo observable, a las unidades posibles y disponibles que sean, al mismo tiempo, representativas del fenómeno que se intenta explicar. No se abordan –tampoco hay condiciones– las características de cada uno de los 113 casos que integran el período seleccionado. Por lo tanto, se ajustará el campo de trabajo en forma coherente para vincular categorías y datos, o conocimientos producidos, que hagan visibles las regularidades y vinculaciones entre las apropiaciones del recurso y su valor pedagógico.

En lo particular, la investigación intentará detectar y explicar los modos y resultados en que la situación de emisión radiofónica escolar (y su cadena de consecuencias pedagógicas) fortalecen lo educativo. A tal efecto, se acude al aporte de informantes clave y fuentes directas, mediante entrevistas semiestructuradas y cuestionarios que permitan evaluar el desempeño del recurso en su contexto y a partir de la mirada personal de los sujetos de estudio.

A fin de evitar la utilización de un único método de recolección de datos e intentar que la diversidad de estos permita reflejar la idiosincrasia y la complejidad del contexto que se estudia, el autor ha seleccionado determinados aspectos sobre la base de documentos, relatos y prácticas, procurando que la muestra sea, al mismo tiempo diversa, con densidad conceptual y abarcable en la profundidad necesaria.

Parte de esos materiales serán considerados como fuentes primarias, en tanto se generan por primera vez para su análisis en esta investigación, mientras otros (secundarios) han sido producidos en informes o registros publicados vinculados a la temática. Son parte de la bibliografía que se incorpora en las dimensiones de análisis de esta tesis por su valor testimonial y etnográfico.

Las dimensiones en consideración deberán reflejar entonces valores vinculados con la intersección entre las prácticas pedagógicas con radios escolares y los enfoques cualitativos que

permitan explorar dimensiones como: políticas públicas de uso de radios escolares, expectativas de los docentes en el proceso y evaluación de las prácticas, la perspectiva de los alumnos en cuanto a la experimentación, motivación y proceso de aprendizaje, así como la vinculación social-comunitaria-educativa de las experiencias.

La selección realizada incluye un conjunto de categorías y dimensiones de trabajo que permiten agrupar fuentes documentales, testimoniales y de análisis. Ellas son:

1. Visión de la política pública sobre la radio como recurso pedagógico.
2. Visión de los alumnos sobre el uso de la radio en la escuela.
3. Visión de la radio desde los docentes y directivos
 - 3.1 Expectativas pedagógicas de algunas escuelas
 - 3.2 Valoración de algunas prácticas docentes de gestión radiofónica.

Sobre la base de esta descripción de categorías con roles, perspectivas y niveles diferentes en su vinculación con el objeto de estudio, se desarrolla una aproximación metodológica para el abordaje de las unidades de análisis que permitan analizar sus vinculaciones y agruparlas en marcos interpretativos. A tal fin, la muestra integra dimensiones relevantes del proceso según la perspectiva de sus actores fundamentales, y una diversidad suficiente de casos, a juicio del investigador, en el plano socio-económico y geográfico como para ser considerada relevante y representativa del objeto en estudio.

Para abordar el proceso de análisis, el autor ha organizado el cruce de categorías y dimensiones de investigación con las fuentes y bases de recolección de información conforme se puede apreciar en el cuadro que se visualiza más abajo. Se trata de exponer conceptualmente los núcleos de articulación que conforman el fenómeno en estudio para poder luego producir de manera inductiva aproximaciones teóricas y establecer relaciones entre los datos y las referencias teóricas.

Cuadro 4. Dimensiones y fuentes de investigación

Fenómeno en estudio	Dimensiones	Fuentes	Base de consulta
La radio escolar como: a) herramienta pedagógica b) mediación cultural c) articulador social comunitario d) tecnología educativa e) facilitador de competencias lingüísticas g) agente de retención y motivación de los alumnos.	1 Visión de la política pública sobre la radio como recurso pedagógico	Autoridad educativa nacional	* Materiales de capacitación para programas de instalación de radios en escuelas secundarias. Ministerio de Educación de la Nación (2011) en conjunto con la Comisión Nacional de Comunicaciones (CNC) (2012)
		Autoridades educativas provinciales (Córdoba y Buenos Aires)	* Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5° año: de la autoridad educativa provincial (Buenos Aires) (2011)
		Autoridad técnica nacional en el otorgamiento de frecuencias	* Fundamentos y recomendaciones de la autoridad educativa provincial (Córdoba) sobre el uso de la radio escolar como herramienta pedagógica y de mediación. (2016)
	2. Visión de los alumnos sobre el uso de la radio en la escuela	Eventos de alumnos para el intercambio de experiencias de radios escolares	* Documento de conclusiones de alumnos participantes del Encuentro sobre radios escolares CAJ (2014)
		Informes de campo para la autoridad audiovisual (COMFER) de capacitadores comunitarios sobre radios escolares	* Informe de capacitadores de FARCO. Programa Federal de Capacitación y Fortalecimiento para radios comunitarias, escolares, interculturales y de frontera.
	3 Visión de la radio desde las prácticas educativas	3.1. Expectativas pedagógicas de algunas escuelas	* Actuaciones administrativas ante la autoridad audiovisual (AFSCA) de radios escolares fundadas en el valor educativo del medio. Selección de tres (3) casos en Fray Luis Beltrán (Mendoza), ^[1] El Cholar, ^[2] (Neuquén) y Olavarría, (Buenos Aires)
		Escuelas de provincias con diferentes localizaciones (Mendoza, Neuquén, Olavarría)	* Cuestionarios realizados para esta investigación a docentes de escuelas con emisoras de radio. Selección de casos: Junín (Buenos Aires), Resistencia (Chaco), Luján (Buenos Aires)
		3.2. Valoración de algunas prácticas	Entrevista a responsable de contenidos y asesora pedagógica en la FM REC (Radio Escuela Comunitaria) de la escuela Creciendo Juntos, de Moreno
		Docentes y autoridades responsables de emisoras escolares. Casos en Junín (Buenos Aires), Resistencia (Chaco), y Luján (Buenos Aires).	* Artículos y publicaciones
		Consejera curricular de una emisora escolar	

1 Escuela de ámbito estatal, de educación primaria hasta 7° grado, con características rurales, cuya matrícula es de 270 alumnos, con 11 secciones de grado y 2 de Nivel Inicial, con un Proyecto de Doble Escolaridad, el cual se desarrolla en el turno tarde con talleres didácticos y específicos que son desarrollados en un total de 105 h cátedras semanales distribuidas entre diez talleristas. La escuela, además, posee comedor escolar, el que reparte entre toda la matrícula 242 raciones diarias, beneficiando así al total de los alumnos que asisten a la institución. Ubicada en el distrito de Santa Blanca, a 7 km del centro urbano más cercano, Fray Luis Beltrán, la escuela rural cuenta con una población que se destaca por ser de bajos recursos, la mayoría son hijos de jornaleros, trabajadores golondrinas del norte argentino, changarines y desocupados.

2 Localidad situada al norte de Neuquén, a 35 km de El Hucú y 63 km de Chos Malal, con una población de aproximadamente mil habitantes. El edificio escolar está en el centro del poblado y asisten en total 131 alumnos (2011) en tres turnos (mañana, tarde y noche).

Se trata de seleccionar experiencias capaces de responder a ciertos parámetros comunes, que se reconozcan en los postulados de la investigación, en sus premisas y supuestos, de manera de poder generar ciertas conclusiones capaces de ser generalizadas. De acuerdo con Sabino:

se trata de explorar objetos que, en función de la información previa, parezcan ser la mejor expresión del tipo ideal que los describe. Es preciso definir concretamente aquello que llamamos tipo ideal y luego encontrar un caso que responda a este modelo. De esta forma podremos conseguir una apreciación más profunda sobre todo el conjunto implicado (1992:84).

En el mismo sentido, se trata de hacer “operativo” el universo, o reducir a proporciones factibles de investigar al conjunto de las unidades que nos interesan, en otras palabras, encontrar una forma de obtener información relevante sin necesidad de acudir a la medición de todo el universo posible de datos. En este caso, se trata de la selección de una cantidad de casos y documentos que expliquen el comportamiento de las mismas.

Fuentes de investigación y técnicas de recolección

Las fuentes de investigación son, por una parte, los múltiples tipos de documentos que brindan información y conocimiento útil requerido para llevar a cabo una investigación y, consecuentemente, generar conocimiento. Las fuentes de investigación para este trabajo se han seleccionado a partir de documentación disponible producida en instituciones donde el autor ha desarrollado tareas vinculadas. También a partir de una revisión bibliográfica de materiales publicados por entidades gubernamentales vinculadas con la temática y de otras organizaciones en el marco de programas de relevamiento de información de carácter institucional y oficial, así como por entidades que se desempeñan en la promoción y desarrollo de propuestas vinculadas con el campo específico de las radios escolares.

Por otra parte, el autor ha producido nueva información a partir de la consulta a personas ligadas a las experiencias mediante técnicas de obtención de información de tipo personal (entrevista) y de sistemas de recolección por vía indirecta a través de cuestionarios a referentes sectoriales. Las fuentes surgen de una selección crítica del material en línea con el enfoque de la investigación y los pasos que se van a seguir a lo largo de la misma, con la idea de que se complementen entre sí.

Además del relevamiento documental y de testimonios disponibles en diversas fuentes, la investigación acude a la entrevista semiestructurada, que permite que el entrevistado pueda conectarse con el subtema abordado. A diferencia de la entrevista abierta, en esta existe una jerarquía en el orden de las preguntas y prioridades, que no son intercambiables, aunque sí algo flexibles.

La metodología propuesta acude también al empleo de cuestionarios, que podrían asociarse con un tipo de entrevista cerrada, donde las preguntas llevan un orden riguroso y no intercambiable, que se mantiene a lo largo de la

interacción del entrevistado y el entrevistador de manera rigurosa, y que resulta una manera más factible de permitir la comparación de respuestas entre distintos sujetos.

Fuentes primarias

El trabajo considera como fuentes primarias aquellas que no están interpretadas o editadas o reproducidas en otros materiales vinculados con el fenómeno bajo estudio. Aquellas que se registran o producen como material de primera mano obtenida directamente como testimonio o evidencia directa sobre el tema de investigación. Son registros producidos durante los fenómenos que se estudian y por sus protagonistas. Las fuentes primarias ofrecen una perspectiva que se vincula directamente con el proceso y con el tiempo que se está estudiando.

Tipos de fuentes primarias

Se computan en este caso como fuentes primarias a los documentos producidos por autoridades escolares en los trámites de solicitud de frecuencias para radios escolares, cuyos fundamentos han permanecido en la oscuridad del procedimiento administrativo y que la investigación considera de relevancia sacarlos a la luz. También a las respuestas brindadas por referentes educativos a través de preguntas realizadas mediante formularios de consulta (o cuestionarios) que recuperan el testimonio de protagonistas relevantes en cuanto al fenómeno bajo estudio. Asimismo se considera fuente primaria la entrevista semiestructurada realizada a una docente que acompañó el proceso de gestación de una de las experiencias y que, desde la docencia, aporta una perspectiva de articulación curricular que la investigación considera de valor cualitativo.

Fuentes secundarias

Incluyen documentos, datos y publicaciones cuya visión se aleja por lo menos unos pasos de la fuente original. Con frecuencia, la fuente secundaria es una versión contada o incluye una narrativa propia de los eventos. También se refiere a materiales publicados que contienen información y enfoques que la investigación considera relevantes como por ejemplo el relevamiento realizado en 2010 por capacitadores de una asociación civil para promover programas de uso de radios en contextos educativos y que fueron registrados en textos publicados.³

De la misma manera, los documentos producidos por algunos de los sujetos bajo estudio (alumnos) al convocarse en eventos de reflexión sobre la temática, se consideran fuentes secundarias, tanto como los artículos que han dado cuenta de esos eventos. Una fuente secundaria puede ser también una interpretación de hechos, un análisis de casos, un reporte o un argumento ofrecido por terceros así como publicaciones y artículos en diversas fuentes.

La investigación consideró necesario seleccionar en este ítem materiales de capacitación, programas de divulgación, capacitación y promoción de organismos públicos del máximo nivel educativo nacional y provincial (ministerios), así como manuales y textos originados en organismos técnicos de comunicación que impulsaron y se comprometieron con el fenómeno de manera activa.

Fuentes terciarias

Se refiere a una serie de publicaciones y sitios que contienen información histórica o especializada, o que se utilizan para la difusión de campañas o programas en desarrollo en las que también se encuentran: archivos bibliográficos

³ Gerbaldo, Judith et al. (2010), *Todas las Voces Todos, Programa Federal de Capacitación y Fortalecimiento para radios comunitarias, escolares, interculturales y de frontera*, Ediciones FARCO, Argentina.

temáticos, productos y testimonios diversos. Debido a las posibilidades y facilidades que brindan las TIC, la cantidad de información que se genera cada día es mayor, sobre todo por el protagonismo ganado por los usuarios con el desarrollo de revistas digitales, libros electrónicos, blogs, enciclopedias en línea, entre otras.

Técnicas de recolección

1. Análisis documental: Se refiere al trabajo de clasificación, agrupamiento y evaluación de información para su procesamiento en relación con las dimensiones cualitativas de la investigación.

2. Entrevista: En este caso se ha seleccionado el método semiestructurado para una entrevista con una docente responsable de contenidos en una emisora escolar, quien ha sido, al mismo tiempo, fundadora de la experiencia en una escuela del Gran Buenos Aires. Esta persona ha sido seleccionada por el investigador como informante clave, dada su trayectoria y compromiso con el tema. Según Flick (2011), la entrevista semiestructurada

intenta entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos (...) de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación de los fenómenos descritos. Se acerca a una conversación cotidiana” con un propósito investigativo (p. 34).

3. Cuestionario: Podría asociarse en algún sentido con las encuestas destinadas a recabar información o detectar tendencias de opinión o estados de ánimo del público o los consumidores, pero en este caso se trata de consultas focalizadas y dirigidas a referentes claves (directores de radios o de escuelas involucradas en la operación de radios) cuyo testimonio aporta una perspectiva cualitativa especial. Los cuestionarios fueron

confeccionados con un rango de preguntas comunes a los casos seleccionados (tres, en diferentes localizaciones geográficas. Ver Figura 1) y con espacios abiertos a las consideraciones y opiniones de los consultados a fin de posibilitar la emergencia de aspectos no considerados en el diseño del cuestionario.⁴

Las preguntas que estructuran la entrevista y los cuestionarios poseen distintas características orientadas a la obtención de información relevante. La elaboración de los cuestionarios se organiza a partir de preguntas fijas y ejes temáticos de libre respuesta. Ello con la intención de facilitar la recolección de datos y su posterior proceso de clasificación. Los formularios solicitan completar información mediante el sistema de opciones múltiples, por un lado, y de expresión libre por otro, ante la misma pregunta para permitir la comparación por un lado y la opinión por otro. Los ejes se refieren al nivel de respaldo institucional de las emisoras, la actitud de los docentes y alumnos, los aspectos curriculares más abordados, la relevancia social del instrumento y las evaluaciones subjetivas de los referentes consultados.

Descripción de categorías y fuentes

Como ya se expresó anteriormente, se han agrupado los datos en categorías que surgen de la perspectiva de la investigación, y que son las siguientes:

⁴ Ver en Anexo formularios y documentos con las respuestas y la identificación de los casos.

Visión de la política pública sobre la radio como recurso pedagógico

La instalación y empleo de radios en las escuelas pasó de ser un fenómeno más o menos esporádico e informal a convertirse progresivamente en una política pública, tal como lo expresan diversos programas y documentos en el ámbito educativo, de las comunicaciones y sectores vinculados al campo audiovisual. Se trata de cuadernillos y cartillas producidas por la máxima autoridad educativa nacional, reparticiones provinciales y organismos del ámbito de audiovisual dirigidas a docentes y alumnos en los que se exponen fundamentos y orientaciones respecto del uso de radios en las escuelas. Son materiales de capacitación en los que se pone en juego visiones, expectativas y argumentaciones respecto del rol que las políticas públicas asignan al tema de estudio. Ofrecen un punto de vista institucional que la investigación considera valioso. Los documentos considerados para el análisis de este ítem son los que se detallan a continuación:

Selección de documentos

- Cuadernillo de capacitación. Programa Nacional de Extensión Educativa “Abrir la Escuela”, Nivel Secundario, Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Ministerio de Educación (2011).
- Dossier. *Esta escuela tiene voz*, Material de trabajo para las radios escolares CAJ. Comisión Nacional de Comunicaciones (CNC), Ministerio de Educación de la Nación (2012).
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Orientación Comunicación Bracchi y Paulozzo, Coordinación Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Provincia de Buenos Aires, La Plata (2011).

- Sintonía escolar. Fascículo III, *La radio escolar como herramienta pedagógica y de mediación*, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de Córdoba (2016).

Visión de los alumnos sobre el uso de la radio en la escuela

La incorporación de esta perspectiva se considera trascendente porque permite incluir el punto de vista del educando en su doble condición de sujeto educativo y actor comunicacional. Se ha tomado como referencia el documento producido por alumnos de secundaria del programa Centros de Acción Juvenil (CAJ) en el marco de su tercer encuentro, que incluyó comisiones y talleres a partir de los cuales se trazaron las conclusiones. En el evento participaron alrededor de 1800 jóvenes, 800 docentes y directores de 130 escuelas secundarias de gestión pública de 22 provincias del país, lo que constituye una muestra representativa del punto de vista que se desea incorporar. El documento de referencia es el que los propios jóvenes redactaron bajo el título: “Documento nacional de radios escolares CAJ 2014”.

Asimismo, se recuperan testimonios recogidos durante los cursos de formación desarrollados por los capacitadores de FARCO en el marco del programa *Todas las Voces, Todos*.

Selección de materiales

- III Encuentro Nacional de Radios Escolares CAJ. 1° Documento nacional de radios escolares CAJ. Documento realizado por alumnos participantes, denominado “La radio escolar CAJ que queremos”, Buenos Aires, Argentina. 20, 21 y 22 de octubre de 2014.

- Selección de testimonios de *Todas las Voces, Todos*. Informe de capacitadores de FARCO. Programa Federal de Capacitación y Fortalecimiento para Radios Comunitarias, Escolares, Interculturales y de Frontera, Informe final.
- Otras fuentes documentales: artículos periodísticos, documentos publicados, libros y publicaciones escolares.

Valoración de algunas prácticas de uso de radios en escuelas

Expectativas pedagógicas de algunas escuelas

Esta dimensión aparece reflejada en los fundamentos de proyectos escolares, redactados por directores de establecimientos educativos interesados en desarrollar el uso de la radio, en las presentaciones realizadas ante la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual, organismo que otorga las frecuencias y supervisa la aplicación de la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA).

Son solicitudes realizadas por las propias escuelas, para lo cual produjeron documentos y proyectos en los cuales fundamentan el pedido desde una perspectiva pedagógica y señalan cuales son las expectativas que la comunidad educativa deposita en la incorporación de este recurso comunicacional para su propio desarrollo educativo.

Una selección de casos –ingresados como trámites formales al organismo regulatorio– se tomaron en cuenta para la investigación con el objeto de comprender la demanda y conocer los fundamentos de las expectativas que directores y docentes depositaron en las radios. De esos casos se tomó una muestra que la investigación considera representativa en términos de su distribución geográfica y por la

diversidad de la argumentación que los documentos exhiben. Se trata de escuelas situadas en la zona de Cuyo, la Patagonia y el interior bonaerense.

Selección de documentos y materiales

- Actuación N° 30412, AFSCA, 16 de diciembre 2011, Escuela N° 1-239 Ejército Argentino, Fray Luis Beltrán Mendoza (2011).
- Actuación N° 01179, AFSCA, 11 de mayo 2011, Escuela CPEM N° 73, El Cholar, Provincia de Neuquén (2011).
- Actuación N° 011261, AFSCA, 18 de mayo 2011, Escuela Secundaria N° 7, FM Identidad 104,5 “La radio que hace escuela”, Olavarría (2011).

La operación y continuidad de las emisoras escolares se vinculan con experiencias de gestión que aportan miradas sobre las dificultades y resultados de las experiencias. Una visión fundamental es aquí la de quienes coordinan desde hace tiempo el funcionamiento de radios escolares. Al momento de realizar esta investigación, muchas de las emisoras cuya historia se consigna en este trabajo siguen activas y funcionando de acuerdo a los parámetros que fundaron su instalación.⁵ Indagar en esa experiencia resulta de gran interés pues nos permite recabar el aporte de quienes han dado continuidad al uso del recurso y poseen una mirada de mediano plazo. Los casos seleccionados se refieren a radios escolares con una trayectoria representativa. A estas fuentes se hizo llegar un cuestionario⁶ para cotejar sus aportes, aprendizajes y conclusiones, incorporando

⁵ Aún a pesar del contexto de cambio gubernamental en 2015, que produjo en muchos casos el abandono por parte de programas oficiales, la falta de financiamiento y el cambio de la mirada oficial sobre la comunicación educativa y comunitaria o no comercial.

⁶ Ver cuestionario original en Anexo.

el valor de la experiencia y el trayecto realizado. Fueron seleccionados casos de emisoras con localizaciones diversas y experiencias que muestran capacidades y expectativas diferentes, con distintos niveles de dificultad en su gestión, por lo que el autor considera que pueden considerarse del representativas del universo que se procura examinar. Se trata de radios localizadas en el interior bonaerense y en la provincia de Chaco.

Selección de documentos y materiales

Respuestas a cuestionario Radios Escolares

- FM Comercial 99.7. Escuela: E.E.S. N° 7 -Intendente Borchex N° 119. Junín, Buenos Aires (2018).
- FM 80.4 Mi Recreo. E.E.P. N° 804 Lidia M.E.C. de Espinosa N° 1.200. Villa Elisa, Resistencia, Chaco (2018).
- FM Asteroides 93.9 Mhz. Colegio San Luis Gonzaga. Jáuregui, Luján, provincia de Buenos Aires (2018).
- Entrevista semiestructurada a informante clave. Entrevista a docente coordinadora de la FM escolar de la Escuela Creciendo Juntos, en Moreno, provincia de Buenos Aires.

Otras fuentes, artículos periodísticos o publicaciones escolares

A fin de disponer de una mirada subjetiva respecto del proceso de creación y funcionamiento de una emisora escolar desde el punto de vista pedagógico, se realizó una entrevista semiestructurada a una docente coordinadora de contenidos de la FM Creciendo Juntos, de la localidad de Moreno, en la zona metropolitana del Gran Buenos Aires.

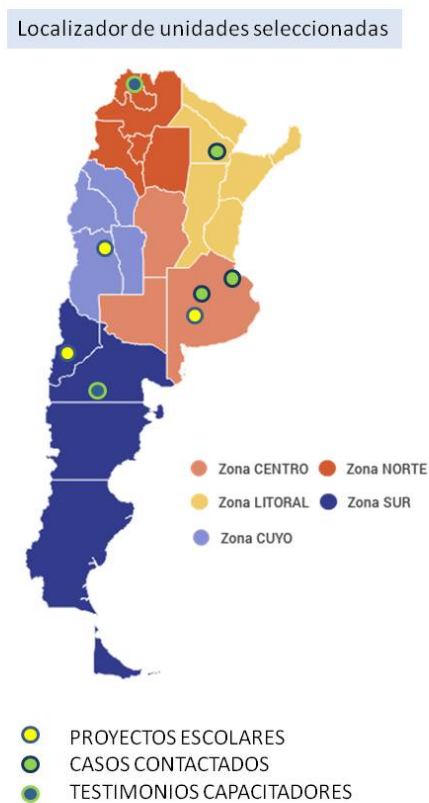
Se trata del punto de vista de quien ha acompañado y coordinado el desarrollo de la radio en su escuela y constituye por lo tanto un informante de relevancia a la hora de evaluar su funcionamiento y desempeño. Seleccionamos

a una licenciada en comunicación, encargada del asesoramiento permanente en materia pedagógica a una de las emisoras integrantes del campo de estudio, como informante clave, con el fin de introducir una perspectiva empírica que dialogue con las dimensiones conceptuales de la investigación desde la praxis, con el objeto de profundizar el conocimiento sobre los aportes pedagógicos, su relación con el programa escolar, y evaluar algunos de sus resultados.

Distribución geográfica de la muestra

A continuación se introduce un mapeo de localización de unidades seleccionadas, cuya pretensión consiste solamente en reflejar la diversidad de situaciones y su distribución geográfica, como un aporte a la variedad demográfica de la muestra.

Figura 1. Localizador de unidades seleccionadas



Procesamiento de los datos

En concordancia con las técnicas de recolección de información adoptadas, en este caso el análisis documental, la entrevista individual semiestructurada, y los cuestionarios a informantes relevantes, se ha clasificado, agrupado y sistematizado el sistema de archivo de datos, de manera de disponer de una fuente de consulta e interacción que permita su recuperación y análisis.

Con esa base documental, la investigación se propone como recurso metodológico la técnica de triangulación para el análisis de los datos cualitativos que surgen del cruce de las dimensiones con las visiones y perspectivas de los diferentes actores y fuentes seleccionadas.

Según Pievi (2009), las técnicas de triangulación son apropiadas cuando se busca que el estudio pueda servir para arrojar resultados que pongan de relieve ciertas regularidades; cuando se trata con fenómenos complejos, como en el caso de las investigaciones en educación; y cuando se considera que un solo método puede producir una imagen sesgada del fenómeno. En este caso se considera aplicable la clasificación del autor en los fundamentos de la técnica de *Niveles combinados de triangulación*, que integra más de un nivel de análisis de los tres niveles principales usados en las ciencias sociales, a saber: el nivel individual, el nivel interactivo (grupos) y el nivel de colectividades (institucional, cultural y social) (2009: 152).

La propuesta apunta a analizar datos recogidos por diferentes técnicas, lo cual permite evaluar una situación de diversos ángulos. Procura establecer un control cruzado empleando diferentes fuentes, instrumentos o técnicas de recogida de datos. De acuerdo con Pievi (2009), existen cuatro tipos de triangulaciones y una combinación de los mismos. En este caso, la triangulación analítica intenta confrontar las miradas de los actores centrales del proceso (docentes y alumnos), de las instituciones vinculadas (escuelas y asociaciones civiles) y de los programas

gubernamentales (ministerios y autoridades varias) a fin de establecer intersecciones y coincidencias que permitan formular conclusiones.

La escuela como medio y mediación

que los chicos disfruten la escuela. La radio es una propuesta que estimula la imaginación. Los chicos en la radio pueden decir con libertad lo que sienten y piensan, sin recortes. Dan a conocer su punto de vista de la realidad.

Martin Salvetti, docente argentino postulado al Global Teacher Prize (2019). FM 5 88.5. Escuela Técnica N° 5 “2 de abril”, Temperley.

Un campo dinámico y en proceso

La definición de campo supone, en términos analíticos, examinar una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones, de acuerdo con la perspectiva de Pierre Bourdieu (1930-2002), quien fuera uno de los intelectuales más importantes en la materia. Estas posiciones están definidas objetivamente por su existencia pero además por las determinaciones que le imponen a sus ocupantes (agentes o instituciones), por su situación (situ) actual y potencial dentro de la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital), y por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.) En *La sociología de Pierre Bourdieu*, Gilberto Giménez (2002) analiza al campo como una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando progresivamente

a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones sociales, de intereses y de recursos propios, diferentes a los de otros campos.

El abordaje de la vinculación Educación/Comunicación como campo de estudio en el cual conviven (y se confrontan) dos campos con tradiciones y dinámicas específicas, hace necesario y aconsejable adoptar algunas prevenciones -dada la vastedad del cruce epistemológico- para hacer manejables las variables y no desenfocar el objeto de estudio como esfera en la que aparecen redes y relaciones en movimiento.

Primero se trata de evitar algunos reduccionismos vinculados con cada uno de los campos disciplinares considerados por separado, tema sobre el que aportó interesantes reflexiones Jorge Huergo (2006). La primera prevención es evitar la reducción de la comunicación a los medios, presente en buena parte de los enfoques centrados en ellos, que ignoran la perspectiva teórica que desatiende el proceso como mediación (Barbero, 1996; Valderrama, 2000), y que omite la dimensión comunicativa y cultural de las relaciones sociales y sus prácticas de interpelación y reconocimiento, que constituyen también dimensiones de producción simbólica y de sentidos. La segunda reducción es la clásica de la educación a la escuela, en el ámbito de los estudios pedagógico-didácticos, perspectiva que desconoce las múltiples interrelaciones entre la sociedad y los entornos culturales o de circulación de información y representaciones en su impacto educativo, entre los que se destacan, especialmente, los medios y las mediaciones informativas y culturales.

Habría un tercer reduccionismo, vinculado al despliegue de las TIC en las prácticas educativas como “solución” pedagógica, escenario en que la educación corre el riesgo de reducirse a una dimensión instrumental técnica/informática, que no tenga en cuenta valores y proyectos de la política educativa, de la comunidad y los alumnos. Esta última perspectiva reduciría el debate educativo y comunicacional

a la dicotomía entre tecnófobos y tecnófilos. Al respecto, Huergo (1997, 2003) y otros autores, como Buckingham (2005), advierten sobre la confusión creada a partir de la expectativa sobre la denominada “tecnología educativa”, que se focaliza en las innovaciones tecnológicas, la informática, la “privatización” educativa, o la educación a distancia, como formas concretas de relación entre comunicación y educación.

Por su parte, Barbero (1996) recomienda evitar posturas de repliegue o rechazo escolar ante el nuevo escenario tecnológico y convoca a examinar el propio modelo educativo:

Un uso creativamente pedagógico y crítico de los medios - televisión, vídeo, computador, multimedia, internet- sólo es posible en una escuela que transforme su modelo y su praxis de comunicación: que haga posible el tránsito de un modelo centrado en la secuencia lineal que encadena unidireccionalmente materias, grados, edades y paquetes de conocimientos, a otro descentrado y plural, cuya clave es el “encuentro” (1996: 11).

La cuestión es en qué medida el empleo de tecnologías de la comunicación es capaz de contraponer una lógica pedagógica frente a la “centralidad de la comunicación en la sociedad” que se apropia de la totalidad de la vida social en la “sociedad de la información” (Orozco Gómez y Barbero, 1990: 10), sin caer tampoco en el “unilateralismo pedagógico” (Huergo, 1999) -también designado como “imperialismo pedagógico” en otros textos por el mismo autor (2006)-, que propone una mirada autorreferencial desde las ciencias de la educación. En todo caso, es claro para estos autores que estamos en presencia de una “crisis de hegemonía”, en la cual resultará determinante la capacidad estatal de producir políticas públicas que acompañen.

El análisis requerirá acudir al conjunto de las teorías disponibles, tanto del campo convergente de la comunicación-educación como de cada uno por separado, para ver de qué manera pueden aplicarse a las explicaciones que reclama el objeto de investigación:

El papel del investigador es, justamente, estudiar a fondo la mayor cantidad de ofertas teóricas disponibles, contrastarlas, encontrar sus falencias, contradicciones, utilidades potenciales e imbricaciones posibles, para entonces elegir una teoría o una combinación de éstas y ponerlas a actuar sobre la realidad que se desea investigar, para entonces, a la vez, intentar producir nuevos conocimientos y, colateralmente, ir normalizando la validez de una teoría (Orozco Gómez, 2012: 26).

El problema demanda un status epistemológico transdisciplinario, que no se contentaría con lograr solo interacciones o reciprocidades entre investigaciones especializadas, sino que situaría estas conexiones en el interior de un sistema total, sin fronteras estables entre las disciplinas, para abrir paso a otras miradas y nuevos horizontes epistemológicos:

Poner la mirada desde el esfuerzo de la *aproximación transdisciplinaria* quiere decir romper no sólo con el imperialismo de las disciplinas o con la obstinación de ciertas perspectivas con rasgos dogmáticos, sino dejarnos abarcar e impregnar por la voluntad de transformación (Huergo, 1997: 19).

Hacia una aproximación transdisciplinaria

La construcción de un espacio teórico transdisciplinario supone abordar un campo problemático común con relaciones tensas que se proyectan al campo de la cultura y la política: al hablar de Comunicación/Educación:

hacemos referencia a procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política. En este sentido, sería posible sostener que el objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos (Huerfano, 1997: 12).

Los enfoques teóricos se han focalizado en caracterizar las relaciones interiores del campo integrado como tensiones entre emisores y receptores, colocando al campo educativo en forma generalmente pasiva, como receptor (más o menos crítico), como examinador (en tanto conocimiento sobre los medios y sus códigos), como instrumentador (en tanto usuario de prácticas tecno-educativas y códigos mediáticos) o como reproductor (en tanto repetidor escolar de formatos y convenciones mediáticas), y en todos los casos se percibe la comunicación como un campo dado en sí, y no interpelado por la práctica educativa en comunicación.

Para que la comunicación no aparezca como campo dado -y cerrado-, y pueda ser sometida a un debate crítico, es necesario que la educación se interroge, también, sobre su propio rol como “actor” comunicativo, o como ámbito donde se producen, intercambian y emiten mensajes. Que se permita interpelar el desempeño del propio sistema comercial de medios de comunicación, y sus soportes y extensiones, como satélites de conjuntos corporativos con controles cuasi monopolísticos sobre el debate social y la circulación de productos culturales que administran la “coerción lógica” (Serrano, 2008) del sistema y sus códigos de intercambio.

La “intersección” entre los procesos educativos y pedagógicos, de un lado, y los comunicativos, por otro, está en la base de muchas de las manifestaciones de las culturas contemporáneas que aparecen como “problemáticas” (Valderrama, 2000) ante los códigos tradicionales de la escuela y, por lo tanto, ese “desciframiento” podría ser clave para

elaborar propuestas que articulen lo educativo en un tiempo donde la información tiende a estar en el centro de los procesos sociales.

Para cumplir su misión, la escuela debería alentar prácticas que tomen nota de la irrupción de los contenidos que ingresan “por la ventana”, así como sus efectos de producción de un sentido “preferente” que rivaliza con la educación. Se trata de resignificar de manera crítica esos códigos y lenguajes que se producen en medio de un paulatino despliegue y concentración de dispositivos mediáticos, cuya influencia crece mediante la multiplicación de cada vez más pantallas y soportes en manos de cada vez menos fuentes editoriales.

Al respecto, debe decirse que para numerosos autores o estudiosos del campo, la cuestión de la mediatización de la vida social aparece como un mero devenir tecnológico, noción impregnada de cierto determinismo, que convoca a posiciones defensivas o críticas pero que no cuestionan la propia estructura de poder ni las lógicas de mercado del sistema comunicacional (sus niveles de concentración y expansión) o la distribución de sus recursos, tanto para mitigar su predominio, como para empoderar otros actores (comerciales, no comerciales, sociales, públicos, educativos, etc.) que harían posible una mejor regulación de sus efectos sobre la educación y la sociedad en general.

El ascenso de la televisión, como medio que impone la potencia de la imagen en la segunda mitad del siglo XX y articula el despliegue de los sistemas multimedia, genera -o superpone- otros modelos de vinculación pedagógica entre lo educativo y los medios, y entre estos y las audiencias, signados por la dominancia de las pantallas sobre espectadores a los que, inicialmente, se los considera como tabla rasa. La sociedad mediatizada es aquella donde los medios ejercen el control sobre la circulación y significación de los discursos (Orozco Gómez, 1997), haciendo de estos mucho más que solo medios y mediaciones, sino dispositivos de control y moldeamiento social (Barbero, 1996).

Desde el punto de vista de la economía política de la comunicación, la sociedad de la información supone para Becerra (2010) el despliegue de “un conjunto de estrategias orientadas a dotar de dirección y coherencia a la diseminación de recursos infocomunicacionales en virtud de su centralidad productiva” (*Mutaciones en la superficie y cambios estructurales. América Latina en el Parnaso informacional*, p. 86), centralidad directamente vinculada con la reestructuración del modelo productivo del capitalismo a escala global, que Manuel Castells (1996, 1998) describe, incorporando Internet y el mundo digital, como el “modelo informacional”.

Las mediaciones

Es necesario aquí dedicar unas reflexiones a ese proceso entendido como mediación. En su concepción original, la mediación aludía a la capacidad de los medios de calibrar y modular el proceso comunicativo entre el sistema social y los sujetos, es decir las audiencias. Según Serrano (2008), una visión del mundo se conserva mientras ese repertorio de reglas de formación (la estructura del código) se mantenga estable, aunque cambie el contenido explícito de los mensajes. La cuestión no sería el contenido de los mensajes, sino la relación entre los elementos. Cuando el análisis se traslada de los contenidos a los códigos, se abre la vía metodológica que permite identificar los códigos de control social por medio del estudio de la coerción lógica. La idea básica es que un modelo ideológico siempre tiene detrás un modelo lógico, que lo hace coherente y comprensible. La función del código sería mantener esa estabilidad y ofrecerle un estatuto de comprensión que la torne accesible y veraz.

Ese proceso de codificación-decodificación signó también la comunicación escolar. En los comienzos, el abordaje de la relación entre la escuela y la comunicación se sostuvo en la reproducción del modelo matemático de la información, que asimiló mecánicamente al emisor con el maestro, el mensaje con el saber, el canal con los medios y el receptor con el alumno, imponiendo una visión lineal de la comunicación y una postura vertical en lo pedagógico (Valderrama, 2000: 7).

En esa perspectiva, Alfaro Moreno (2000) aborda las tensiones y cruces entre los campos y cita un interesante aporte de Carlos E. Cortés respecto de los riesgos de modelizar la relación educativa a partir de una noción transmisiva de la información, donde el esquema emisor-mensaje-receptor-retroalimentación solo sirve para renombrar los elementos docente-saber-alumno-evaluación. Con ese procedimiento, advierte, “la utilidad de la comunicación resulta mínima pues apenas restituye -con otros nombres- el verticalismo y la linealidad de la educación tradicional” (en Valderrama, comp., 2000: 181-198).

En la mirada crítica de Puiggrós (1999), el advenimiento de las plataformas multimedia mantuvo el pecado original de los medios en su vinculación con lo educativo; reproducía el esquema vertical y paternalista del sistema tradicional, con escasa o nula capacidad de generar interfases.

La radio, los textos y el cine participaron de la globalización de la cultura durante el siglo XX. Cruzaron transversalmente a la población, incidieron en los grupos que habían quedado fuera o relativamente apartados de la cultura urbana moderna y contribuyeron en forma asistemática a cambiar las bases culturales. Pero no lograron modificar la tradicional escena que Paulo Freire llamó bancaria: el maestro depositando contenidos en la mente de sus alumnos. El paralelismo de la escuela y los medios de comunicación, sus dificultades para producir interfases, deben rastreadse antes de la revolución

teleinformática. La educación masiva fue un campo más apto para la competencia entre escuela y medios de comunicación que para su acción complementaria (1999: 4).

La concepción tradicional de la escuela, con su sistema vertical y cerrado, resultaría así funcional a la supremacía simbólica que los medios ejercen frente a ella como referencia educativa. Se trata de una escuela cuya praxis comunicativa aún se piensa a sí misma como mera retransmisora de saberes a memorizar y reproducir. Y de ese modo, una educación que ve en los medios sus peores enemigos acaba siendo su más perversa aliada:

por más escandaloso que suene, lo cierto es que nada empuja más a los adolescentes a dejarse absorber por los medios que la abismal distancia entre la actividad, diversidad, curiosidad, actualidad, apertura de fronteras que dinamizan hoy el mundo de la comunicación, y la pasividad, uniformidad, redundancia, anacronía, provincianismo que lastran desde dentro el modelo y el proceso escolar (Barbero, 1987: 11).

Ese modelo vertical funcionó, incluso, en las experiencias alfabetizadoras latinoamericanas en campañas que se organizaban en torno a emisiones de radio AM. Sin embargo, esa linealidad fue luego cuestionada por los aportes revolucionarios de Paulo Freire (1972, 1980) cuando sostuvo que la alfabetización comienza, al revés, en el pueblo, en el educando (o el receptor), y no en la autoridad educativa o el maestro (o el emisor), sendero epistemológico que fue seguido luego por los movimientos de comunicación popular.

El lugar de la cultura como gran mediadora fue inicialmente abordado por Barbero (1987), quien propuso ver qué hacen las audiencias con los medios en lugar de ver solamente qué hacen los medios con sus públicos. Barbero destacó la dimensión de la cultura popular, como manifestación de la otra forma de pensar lo existente y de construir una zona que la ubica “entre los medios, la comunicación

masiva y las prácticas cotidianas”. Una categoría capaz de cuestionar y cambiar la unidireccionalidad con la cual la modernidad ha disciplinado el ordenamiento social y los sistemas de reconocimiento.

Las teorías de la recepción crítica y la pedagogía crítica de la representación (Orozco, 1997) apuntan entonces a replantear el esquema y los roles, y hacer visibles los discursos mediáticos como parte de la esfera pública:

Esta deconstrucción de la representación mediática, significa ejercitar a las audiencias en sus capacidades cognoscitivas para arribar a nuevas (cine y tele) visiones, escuchas, lecturas y navegaciones cibernéticas (Graviz y Pozo, 1994), que al mismo tiempo le permitan desarrollar sus capacidades para ejercer su propia certificación como sujetos sociales, artífices de su propia cultura (1997: 6).

Se pone en juego el desafío de cómo apropiar en la tarea escolar el mundo simbólico y el “ruido” producido por la circulación de estímulos informativos. Un nuevo modelo pedagógico requiere no darle la espalda al “mundo real”, pero sí ejercer sobre él una vigilancia crítica que recupere al alumno como sujeto social y educativo. Que aprenda cómo buscar información, leer críticamente las agendas, que tenga la capacidad de seleccionar, interpretar y producir el propio discurso. Y sobre todo, no confundir su habilidad para manipular objetos y artefactos con la incorporación de conocimientos (Pini *et al.*, 2017).

La cuestión de la mediación aparece como posibilidad teórica de repensar la relación entre los medios y el público y entre la comunicación y la escuela desde nuevos enfoques que consideran las mediaciones más allá de la “intencionalidad comunicativa” de los medios, sino como resultado de las posibilidades interpretativas con las que el receptor lee cuando se apropia de los discursos de los medios (Barbero, 1987).

Antes que una cuestión de medios o mediaciones, el nuevo escenario comunicativo debería interrogarse sobre las transformaciones que necesita la escuela para encontrarse con su sociedad.

Porque de lo contrario la mera introducción de medios y tecnologías de comunicación en la escuela puede ser la más tramposa manera de ocultar sus problemas de fondo tras la mitología efímera de su modernización tecnológica. El problema de fondo es cómo insertar la escuela en un ecosistema comunicativo, que es a la vez experiencia cultural, entorno informacional y espacio educacional difuso y descentrado (Barbero, 1996: 10).

Para recuperar su rumbo y reponer su sentido, la escuela debe aportar los discursos propios del conocimiento escolar con la misma eficacia, dice en este sentido Noemí Pulido (2000) en *La escuela en la sociedad de la imagen*. En gran medida de las formas en que el lenguaje estructura el pensamiento:

esa eficacia dependerá de que pueda desarrollar otros discursos necesarios y otras percepciones posibles a las del mundo de la imagen. La escuela -y también la sociedad- debe reconsiderar que la historia de la cultura comienza con la producción simbólica de la palabra dicha y, luego, de la palabra escrita. Que la lengua sigue siendo el aparato simbólico de construcción del conocimiento más poderoso, que el lenguaje estructura el pensamiento (2000: 4).

Por eso -y constituyendo el campo que es objeto del interés de este trabajo- aparece en escena la necesidad de mirar el proceso desde otro lugar diferente a la recepción y a la relectura crítica del sujeto interpelado por su entorno cultural. Se trata de verlo desde la emisión; desde abajo, desde la propia comunidad educativa (alumnos, docentes, comunidad) como nuevo sujeto de enunciación mediante prácticas de manipulación y operación de equipos propios

en el seno del sistema y de las prácticas pedagógicas escolares. Pero veamos el proceso teórico que conduce hasta este cruce conceptual.

De la recepción a la emisión, un camino para el decir

Uno de los enfoques más fértiles en el análisis del campo interdisciplinar ha sido el de la recepción crítica de los medios como punto de articulación en lo educativo. Se trata de una perspectiva que pone el acento en la enseñanza sobre los medios, su influencia social y en cómo generar una postura crítica en los niños, en tanto receptores y/o consumidores. En esa línea se destacan trabajos como los que proponen la necesidad de una “pedagogía de la comunicación” (Kaplún, 2002), o “de los medios”, o bien una “comunicación educativa” en tanto educación para los medios (Pérez Tornero, 2008) o “para la recepción”, también bajo los conceptos de “mediaciones educativas” o campos designados por neologismos como “educomunicación” (Huergo, 1999; Rincón, 1993). La idea de educomunicación, según Huergo, parece incluso crear la ilusión de “suturar prematuramente los términos de una relación tensa y conflictiva, así como los traumatismos sociales y subjetivos que dan origen a nuestra vida común”, reduciendo el campo a meras fórmulas de vinculación entre medios y tecnologías (Da Porta, 2011: 23).

En el mismo sentido se han publicado valiosos trabajos y perspectivas sobre la “educación para la recepción” (Huergo y Fernández, 1999), “recepción activa” (Fuenzalida, 1996) o sobre la llamada pedagogía crítica de la representación y “educación de las audiencias” (Orozco, 1996), que promueve la *televidencia* y la escucha crítica del receptor.

Por caso, y en esa línea, los programas Escuela y Medios, originalmente desarrollados en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2001) y luego en

el Ministerio de Educación de la Nación a partir de 2003, implementaron materiales de trabajo escolar¹ donde se proponen conceptos, ideas y actividades que buscan analizar la manera en que los medios de comunicación hablan de la realidad, con la finalidad de “explorar los lenguajes, géneros, representaciones y valores que ofrecen los medios, para pensar en la manera en que nosotros mismos, audiencias de esos mensajes, los recibimos y resignificamos” (Ministerio de Educación de la Nación, 2004: 2).

Orozco Gómez (1996) advierte sobre la importancia de esa “educación” como forma de contrarrestar el rol hegemónico y de control que los medios imponen en las “sociedades mediáticas”, distinguibles de otras por el hecho de que los sujetos sociales son también audiencias de los medios de difusión, y al serlo, de ahí alimentan también sus propias identidades frente al intento de “control” de los discursos predominantes por parte de los medios (1996: 3).

Por su parte, Valderrama (2000) suma otras dos categorías: “comunicación en la educación” y “educación y nuevas tecnologías”, con énfasis en el abordaje del aprendizaje mediático como nuevo universo de constitución de la subjetividad social. Propone que la educación incluya en su currículo una deconstrucción semiológica y funcional de los medios, así como su rol en la “producción” de realidad. Buckingham (2005), por su parte, se inscribe en esta corriente con su aporte en *Educación en medios*, donde aborda la necesidad de “enseñar los medios” y desarrolla una perspectiva de “alfabetización mediática”.

En una perspectiva parecida, Hopenhayn (2003) sostiene que el desafío para las escuelas, sobre todo las públicas, es

¹ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004), *La escuela y los medios. Propuestas para explorar los medios en la escuela*. Morduchowicz, Roxana, Atilio Marcón y Viviana Minzi.

salir de su postura defensiva frente al fenómeno de la comunicación masiva, incorporar la plasticidad propia de dichos medios para difundir y combinar conocimientos, pero a la vez organizar este mosaico de estímulos mediáticos a fin de evitar la banalización del conocimiento y alimentar en el alumno un espíritu selectivo (2003:191).

Muchos de los proyectos de “educación para la recepción”, así como las investigaciones en “educación y recepción” que los acompañan, no solo reavivan una perspectiva funcionalista o celebran un sujeto autonomizado en la recepción, sino que en ciertos casos representan un *aggior-namiento* de las características de la tradición escolarizante (Huergo, 1997). En especial, cuando las estrategias educativas de recepción (en particular, televisiva) pretenden recuperar el espacio perdido por la hegemonía escolar por la vía de la crítica al desorden cultural, entendiéndolo como *deformación*, o por la vía del disciplinamiento de la entrada de una cultura descentrada a una conciencia que se forme en el orden de “lo culto” (1997: 52-53).

Otros autores consideran que la escuela debe dejarse interpelar por los medios masivos “por aquello que ellos plantean como proyecto de sociedad y dialogar críticamente con ellos” (Valderrama, 2000). Rechazan la idea de crear dietas televisivas y proponen incorporar pedagógicamente los medios a la escuela y a los procesos educativos para interactuar con ello, aprender a leer sus géneros y “convertirlos en pre-texto para recrear saberes curriculares”. Tal postura sigue aferrada a la sola posibilidad de ser audiencia “que comprenda sus géneros, narrativas, formatos, lenguajes y que adopte una posición crítica frente a sus contenidos” (2000: 9).

Otra perspectiva propone “usar” los medios para generar situaciones educativas. En *Itinerarios transversales*, Jorge Huergo (2006) recomienda el empleo de los medios “en” la escuela como el punto de partida para un nuevo vínculo entre comunicación y educación escolar que, según el autor,

adquirió gran relevancia en la práctica como una especie de “sentido preferente”. En este caso, el énfasis está puesto en los usos educativos de contenidos producidos por los medios, diferenciados según los modelos pedagógicos que los enmarquen. Esos contenidos (en cualquiera de sus formatos: gráficos, sonoros, audiovisuales) podrían así ser utilizados o reapropiados por la función educativa para ejemplificar, reproducir o presentar temas del campo curricular de manera novedosa, innovadora o que movilice el repertorio cultural de los alumnos con códigos de la época.

Los aportes de Len Mastermann en los años 80 y 90, desarrollados en su obra *La enseñanza de los medios de comunicación* (1993), orientados a que la escuela aborde el problema de la comunicación y de los medios como “mediadores del saber social” fueron incluidos en materiales de trabajo sobre el tema, elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación en 2004.² En *La escuela y los medios. Propuestas para explorar los medios en la escuela* se aborda el tema de los códigos lingüísticos de los medios:

Analizar los medios supone enseñar a los alumnos su funcionamiento, desde el punto de vista técnico y económico; facilitar el descubrimiento de los códigos del lenguaje audiovisual que utilizan; ofrecer pautas y recursos para el análisis crítico de los documentos que producen. En otras palabras, abordar los medios como objeto de estudio significa realizar una aproximación desde diversas perspectivas: técnica, expresiva, social, ideológica, económica, ética y cultural (Ministerio de Educación, 2005: 6).

A partir de esas premisas axiológicas se convocó a los alumnos a la producción de contenidos escolares que serían distribuidos por los medios tradicionales. De esa manera, la

² Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005), *La escuela y los medios. Propuestas para explorar los medios en la escuela* (Cuadernillo). Disponible en: <<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/1234567>>.

tarea de producir contenidos propios en el ámbito escolar introdujo como novedad el aprendizaje de los códigos y formatos del mundo multimedia, permitiendo una “aproximación” a sus fórmulas, en línea con los teóricos que convocan al mundo escolar a develar los mecanismos de producción de sentidos preferentes o dominantes en la esfera pública.

Sin embargo, tales productos enfrentan algunas limitaciones: la de diluir su enunciación al reproducir las reglas y convenciones (y códigos) de un sistema dominado por lógicas y prácticas de base mercantil, y la de perder visibilidad e identidad en el conjunto de producciones comunicacionales de terceros, donde la recompensa es ser “publicado” en los bordes de alguno de los soportes del sistema, reproduciendo sus agendas, narrativas y representaciones como bienes de mercado en la sociedad informacional. Aún así, el enfoque inicial supone la puesta en juego de algún tipo de subjetividad de los alumnos para producir su mensaje y utilizar el trayecto de aprendizaje como herramienta de codificación-decodificación de los contenidos mediáticos y como germen de una potencial “resistencia” donde se encarnen nuevas ofertas discursivas y metafóricas.

En el plano teórico, el concepto de la “múltiple mediación” (Orozco Gómez, 2001) resulta un instrumento útil como mecanismo para bajar el entendimiento del proceso comunicativo al terreno empírico de la investigación, usando las mediaciones como categorías de análisis y acudiendo a fuentes de elementos incidentales de manera simultánea en los procesos comunicativos. Se trata no solo de las mediaciones culturales o tecnológicas, estructurales o discursivas, sino todas las que intervienen en la interacción, procedan de donde procedan, para ver los pesos específicos de estas mediaciones, el “juego de la mediación”, y desde ahí el propio “juego del poder” en la comunicación (2001: 184).

Estudiar los medios

Numerosos enfoques se recuestan en la recomendación de educar “sobre” los medios en forma curricular. Convertirlos en objeto de estudio y hacer del conocimiento de los mismos una forma de acceso crítico. Scolari, Buckingham y otros autores, en *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas* (2018), cuestionan la actitud de dejar el tema como una responsabilidad en manos de los reguladores de los propios medios; y reclaman mayor compromiso de las autoridades educativas con el tema al reclamar que:

hasta hoy, en un mundo completamente saturado por medios de todos los tipos, muy pocos ministerios de educación parecen ver esta tarea como una prioridad. Establecer una base firme para el estudio de los medios en el currículo escolar obligatorio ha sido una larga lucha, y hay muy pocos lugares donde se haya conseguido con éxito (2018: 8).

En este sentido, y en el marco de las tradiciones normativas de muchos países europeos, se ha producido una corriente teórica y regulatoria que asume la disputa de competencias y aborda la necesidad de realizar una educación acerca de los medios, con el fin de suministrar a los alumnos herramientas analíticas que les permitan contrarrestar la influencia de los mismos en su propia percepción de la realidad y el proceso educativo. Tal criterio es incorporado incluso en la propia Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009), que aporta un marco institucional y jurídico para el abordaje de esta cuestión en el sistema educativo y en la formación de niños, niñas y adolescentes, tomando para ello los aportes de un conjunto de organizaciones de la sociedad civil vinculadas con la problemática.³

³ La incorporación de preceptos sobre la protección de la infancia y la adolescencia mediante un ámbito de consulta dentro de la autoridad de aplicación guarda consistencia con la propuesta formulada por *10 Puntos para una televisión de calidad para nuestros niños, niñas y adolescentes* Firmado por Asocia-

La norma considera expresamente la educación como actor comunicativo y crea mecanismos jurídicos y técnicos de acceso a la operación de medios.

La Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual creó mediante el Artículo 17 el Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia, entre cuyas misiones figuran:

- (1) Contribuir a la capacitación y actualización de los docentes para una apropiación crítica y creativa del audiovisual y las tecnologías de la información y las comunicaciones, en su carácter de campos de conocimiento y lenguajes crecientemente articulados entre sí.
- (2) Formar las capacidades de análisis crítico, apreciación y comunicación audiovisual de los niños, niñas y adolescentes para que puedan ejercer sus derechos a la libertad de elección, de información y de expresión, en su calidad de ciudadanos y de públicos competentes de las obras audiovisuales nacionales e internacionales.

Es necesario decir que esa misma norma se ocupó también de regular la distribución social de recursos comunicativos y poner límites razonables a la concentración de la propiedad de los medios (en forma local y nacional), de manera de procurar un equilibrio en el sistema y regular, de alguna manera, su capacidad de control sobre la producción y circulación de los imaginarios sociales y políticos.

Desde la intersección con lo social, la Ley 26.522 empodera las perspectivas que ponen en valor la comunicación comunitaria, popular y alternativa como factor democratizador de ese sistema de circulación discursiva, configurando también un campo teórico con énfasis en la construcción de nuevos sujetos comunicacionales desde modelos de gestión asociativos que remiten a la gestión de medios locales y a la producción de otros puntos de vista.

ción Civil Las Otras Voces, Asociación Civil Nueva Mirada, Fund TV, Signis Argentina, SAVIAA (Sociedad Audiovisual para la Infancia y la Adolescencia Argentinas), CASACIDN, Periodismo Social.

Se trata de perspectivas que, en muchos casos, abrevaron en el tránsito de la educación popular, a partir del diálogo con el pueblo, en proyectos de comunicación popular.

En ese cruce se inscribe la definición estratégica de María C. Mata (2006) sobre la ciudadanía comunicacional como respuesta posible a la influencia hegemónica de los medios como factores formadores de opinión pública. Mata dice que la ciudadanía comunicacional es una práctica que implica la

capacidad de ser sujeto en todos los ámbitos en que se construye el poder y, por consiguiente, como práctica que implica el participar efectivamente en la elaboración de las reglas que, con validez de norma instituida o legitimada, tienen capacidad de ordenar la vida en sociedad (2006: 13).

Y completa:

la práctica ciudadana nombra no sólo el ejercicio de deberes y derechos de los individuos en relación con el Estado, sino un modo específico de aparición de los individuos en el espacio público caracterizado por su capacidad de constituirse en sujetos de demanda y proposición respecto de diversos ámbitos vinculados con su experiencia. Es decir, por su capacidad de intervenir en el espacio público tratando de revertir esas apropiaciones de derechos y posibilidades (Mata, 2006: 13).

Desde esa perspectiva, que también abonan otros autores, los emisores se constituyen en portavoces de una comunidad que, en el acto de producir su subjetividad y crear el discurso del lugar, ponen a circular otras normas de legitimación discursiva y producen un bien fundamental para crear, a partir de la comunicación, nuevos sistemas de representaciones e intereses (Barbero, 1999; Gerbaldo *et al.*, 2010). Esta perspectiva es, desde lo pedagógico, sumamente valiosa en su diálogo con el acto educativo, entendido como la misión de formar ciudadanos plenos y autónomos. En esa línea podría también acotarse que la emisora comunitaria

local puede ser una vía para cerrar esa brecha, en tanto permita tender un puente de conocimiento entre las disciplinas escolares y la realidad circundante. Incluso mediante relaciones de producción-emisión entre las escuelas y medios populares como sucede con *Aire Libre* en Rosario.

En la aproximación al campo disciplinar que intenta abordar este trabajo, resulta valiosa la mirada de Kaplún (1992a), que se aleja de la perspectiva instrumental o subordinada al consumo de medios para proponer que los educandos se transforman en EMIREC (emisor + receptor), término que toma del canadiense Jean Cloutier,⁴ quien formula que todo ser humano está dotado y tiene derecho a participar en el proceso de comunicación, actuando alternativamente como emisor (EMI) y receptor (REC), alternando el uso de la palabra con la escucha.

La perspectiva educativa es la que define, en buena medida, qué tipo de uso puede hacerse de la comunicación en el proceso educativo. Kaplún descarta la perspectiva que se basa en la reproducción de contenidos, así como aquella que se apoya en los efectos -la que describe como “ingeniería del comportamiento” - y se para en la educación que pone el énfasis en el proceso. Destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados, ni de los efectos en términos de comportamiento, sino de “la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social” (2002: 17).

⁴ Jean Claude Cloutier (1959) formuló su teoría en 1971, considerando que una comunicación verdaderamente democrática es aquella en la que la ciudadanía se viera representada en el proceso de comunicación mediante la posibilidad de ser emisores de mensajes (no únicamente a nivel del círculo social más cercano, sino también a gran escala). El EMIREC personifica el carácter de emisor y receptor de cada hombre, donde se unen una parte de los dos términos: EMI por emisor y REC por receptor, potenciando la posibilidad de emitir mensajes propios, no reproductores. En síntesis, busca que cada persona pueda desarrollarse como comunicador en los dos sentidos: emisor y receptor.

En línea con la perspectiva pedagógica de Paulo Freire respecto de la crítica al acto educativo como un “depósito bancario”, Kaplún denuncia la comunicación unidireccional y reclama un modelo dialógico que incluya el escuchar, pero también el hablar. De esta manera, la noción clásica del alumno/depósito puede encontrar su reverso comunicacional en el alumno/hablante/productor de sentido.

La cuestión de la radio popular-educativa abre no solo el pasaje de la recepción a la producción de sujetos y discursos (con todas sus implicancias), sino que también inaugura la dimensión de lo local en la comunicación como una esfera relevante de reapropiación del lugar y sus señas de identidad amenazadas por la globalización. Escobar advierte al respecto sobre el “desdibujamiento del lugar” como consecuencia de este proceso (2003: 114) en tanto que Castells (1996) analiza que “el espacio de los flujos” se impone al “espacio del lugar”, cuya lógica y significado en la era digital son “absorbidos por la red” (Castells, 1996: 412-415).

Hacer de la escuela un medio

El lugar de enunciación se vuelve así en un elemento clave respecto del control y los modos de circulación de los discursos. Más aún, según Eliseo Verón (2001) implica el problema de la “responsabilidad del decir en la sociedad mediatizada”. Y agrega:

La puesta en evidencia de la dimensión enunciativa, que resulta de la mediatización de los discursos sociales, está lejos de anunciar “el fin de los contenidos”. En cambio y a propósito de estos últimos, ella desemboca en una cuestión moral: la de la responsabilidad del decir. Emergencia tal vez inesperada de la dimensión ética de la discursividad, en el seno de la nueva “sociedad de la comunicación” (79).

Los valores de la participación, de la construcción colectiva, de la estimulación a la expresividad como instrumento de la puesta en discurso de pensamientos y representaciones, del desarrollo de un pensamiento crítico, son todos vectores que pueden desplegarse a partir del uso de los micrófonos escolares. Catalán Abarca (2015) considera que la radio escolar es percibida como

una herramienta valiosa que permite dinamizar la comunicación de la institución escolar, generando un espacio de participación activa e involucramiento de quienes componen la comunidad educativa con los asuntos propios de la escuela a través de la expresión. Favorece la reflexión dando paso al desarrollo del pensamiento crítico en torno a temas propios de la comunidad y de su entorno inmediato (103).

Darle voz al que no la tiene -el alumno, en este caso- es permitir que se reconstituya un nuevo lugar de subjetividad del educando y una interpelación que articula la trayectoria personal con el mundo educativo y sus posibilidades. Algunas de las prácticas que se han institucionalizado⁵ a partir del uso de la radio como recurso pedagógico asumen este como un campo “en construcción” que destaca el valor de que los jóvenes “tomen la palabra”:

Nuestra propuesta radica en educar para la comunicación pero también construir espacios de comunicación alternativa, donde la voz de los jóvenes pueda oírse. Nos posicionamos desde un campo como el de comunicación/educación que está en construcción. La educación es un derecho humano y es diálogo, es intercambio. La comunicación, que también es un derecho humano, implica tomar la palabra y otorgar la palabra. Es decir que la educación y la comunicación se complementan. Nosotros creemos que son parte de un mismo proceso de transformación (Ministerio de Educación, CNC, 2011: 17).

⁵ Ministerio de Educación de la Nación y Comisión Nacional de Comunicaciones (CNC) (2011), *Radios que hacen escuela*, Dossier, Buenos Aires.

La radio local está llamada a jugar un papel intermedio entre la institucionalidad rígida de la escuela y la “deslocalización” de los medios audiovisuales, como sucede con la televisión. La televisión rivaliza con la escuela en un sentido profundamente epistemológico, pues mientras su pantalla “deslocaliza” los saberes, los mezcla, los usa discontinua y espasmódicamente en aras de la entretención y los sustrae de la “institucionalidad” de donde nacen, la escuela se mantiene en las antípodas: mensajes de larga temporalidad, sistematicidad, esfuerzo y disciplina (Martín Barbero, 1996), y es allí donde se requiere un modelo escolar más dinámico y flexible. La radio tiene mayores chances de jugar en la construcción de la diversidad informativa. La televisión, por su escala industrial y su lógica económica, tiende a la homogeneización y unidad del mercado, en tanto que la radio permite la expresión de las diferencias y tiene la capacidad de constituirse en portavoz de lo local.

Por ello, no se trata en este caso solo de decodificar la omnipresencia de los medios en el ámbito escolar y en las culturas juveniles, ni tampoco de inscribir las prácticas de radio en la educación en el valioso contexto de las emisoras comunitarias y populares, que, seguramente, complementan. La cuestión está en pensar el ámbito territorial e institucional, en la dimensión perceptiva y de manipulación de la tecnicidad desde el cual se sitúa la enunciación.

Como influencia exterior o como restitución interna de sus lógicas de producción, los medios construyen un sistema de representación que alterna, interfiere o compite con la escuela por el poder de reproducir los imaginarios sociales, los contextos históricos y las narrativas dominantes. En cambio, situarlos de manera interna implica posicionar también a las instituciones educativas, y en particular a la escuela, como instituciones culturales, donde se negocien significados y se produzcan sentidos en el propio desarrollo de la dinámica pedagógica y desde la posibilidad de la producción. En esta perspectiva, el empleo de recursos propios y artefactos operados por los alumnos ofrece otras

perspectivas, con la salvedad de que, en este caso, no se trata de aprender a comunicar, sino de indagar la posibilidad de utilizar el propio artefacto para aprender comunicando.

Esta serie de miradas permiten examinar el rol de los medios situados en el seno de la institución educativa, y dentro de ellos la radio en particular, como agentes facilitadores de un tipo de aprendizaje (experiencial, significativo, no bancario ni instruccional) basado en el bagaje cognitivo y los sistemas de reconocimiento que traen los alumnos, como punto de articulación para disparar el proceso pedagógico mediante la interpelación (o identificación) con un artefacto cultural/comunicacional que los convoca al empleo de procedimientos de producción discursiva y de socialización.

Para situar conceptualmente las perspectivas en juego, su punto de encuentro, ruptura y articulación, se han agrupado algunas de las categorías centrales en el siguiente cuadro:

Cuadro 5. De la recepción a la apropiación educativa de la radio

Comunicación	Visión de la comunicación	Objetivo	Referencia teórica	Ubicación del emisor
Educación				
Mercado	Mercantil. Bancaria. Vertical	Recepción como audiencia comercial. Consumidor	Mercado de la información	Externo
Audiencia crítica	Didáctica y analítica. El receptor produce sentido	Aprender a decodificar los mensajes. Pedagogía de la representación. Decodificar los medios Recepción activa	Educación para la recepción. Pedagogía crítica de los medios Mediaciones Alfabetización mediática.	Externo
Emi-rec (Emisión y recepción)	Apropiación atenta. Reproducción Vincular Dialógica	Uso de los contenidos para resignificar y aprender. Diálogo con la comunidad. Producción y recepción	Comunicación popular. Alfabetización mediática. Escuela y medios. Ciudadanía comunicacional	Externo-Interno
Radio escolar	Discurso local y situado. Producción propia Práctica horizontal	Uso del medio para producir el mensaje. Aprender comunicando Práctica colaborativa Aprendizaje significativo	Comunicación democrática. Nuevo sujeto comunicativo Apropiación educativa de la comunicación	Interno

Es necesario hacer notar que la incorporación de herramientas comunicacionales en el proceso educativo, cuya apropiación y gestión por los alumnos es la condición de desarrollo, implica al mismo tiempo un replanteo -también- del paradigma de la comunicación como intercambio simbólico y textual entre las partes. Un paradigma de horizontalidad y diálogo en el desarrollo de medios de comunicación desde una perspectiva alternativa, democrática, dialógica, contra hegemónica, etc., es también un complemento para una educación no instruccional ni “bancaria”, orientada a la ciudadanía, que interpele a los jóvenes desde las nuevas herramientas tecnológicas.

El desafío conceptual pasa por intentar un diálogo entre los paradigmas de alfabetizaciones múltiples (considerando los códigos simbólicos de intercambio de las nuevas tecnologías) y la múltiple mediación (que integra la

totalidad de los discursos en circulación alrededor de las prácticas sociales y los entornos de significación) a partir de nuevas prácticas educativas con sede en la escuela.

Esta investigación propone abordar los ejes que configuran el cuadro conceptual para recortar el objeto de estudio en el campo de las escuelas con radios situadas y operadas en forma interna (fila inferior) con el fin de analizar las perspectivas de la radio en la escuela como instrumento de producción y reproducción de un discurso propio, donde se juegan las disputas de hegemonía general pero también las propias subjetividades.

Para ello se requiere situar la problemática escolar en su encuentro con la radio como práctica mediática y como lenguaje específico en el marco de las tradiciones pedagógicas.

La constitución del sujeto discursivo, como sujeto productivo y enunciador, en su intersección con el sujeto educativo en el ámbito de su práctica escolar constituye, a juicio del investigador, el punto en que debe inscribirse la mediación pedagógica en la doble constitución de ciudadanía y aprendizaje curricular. Por ello se vuelve necesario examinar cómo arriba la escuela a esta encrucijada.

La escena educativa del nuevo siglo

El *ojo en la cerradura* para esta investigación examina el nuevo contexto de época que atraviesa la escena educativa desde fines del siglo XX. Las herramientas teóricas que permitían designar, comprender y analizar el mundo en la modernidad han quedado desenfocadas ante la emergencia de una crisis que cuestiona las promesas y roles tradicionales como la igualdad y movilidad social ascendente, al tiempo que expone el “atraso” pedagógico de la lectoescritura frente al auge de la sociedad mediatizada, y la crisis de pertenencia territorial ante la globalización.

El fin de siglo llegó cuestionando y derribando los emblemas identitarios de la modernidad, desplazando a la escuela de su rol central de construcción del proyecto moderno, y colocándola en medio de una profunda crisis nacional y regional (Fernández, 2000). Aparece en escena la pérdida de sentido de la experiencia escolar como lugar aspiracional y como punto de referencia sobre el futuro para los jóvenes; la sensación de llegar “tarde” (Tenti Fanfani, 2000) a una institución ajena y regida por unos códigos disociados de las nuevas formas de nombrar y representar el mundo.

Los jóvenes se encuentran con una experiencia de habitantes de un mundo cuya compleja heterogeneidad no se deja decir en “las secuencias lineales que dictaba la palabra impresa” (Martín Barbero, 1996) y que remite a un aprendizaje fundado menos en la dependencia de los adultos que en la propia exploración que los jóvenes habitantes del nuevo mundo tecnocultural hacen de la visión, la audición, el tacto o del videoclip.

Quedan expuestos así múltiples “destiemplos” en la educación en América Latina, con las dificultades de una formación universal en la escolaridad básica, los procesos de descentralización y privatización y el “malestar cultural” entre los jóvenes. Uno de los “destiemplos” que Barbero (1997) subraya es el de la comunicación, y en particular el que produce el predominio de los lenguajes audiovisuales como fuente constitutiva de la autorreferencia, la percepción y el lugar en el mundo.

Los nuevos discursos y dispositivos de la sociedad de la información y la comunicación ponen en crisis la hegemonía de las estructuras tradicionales de la educación y causan rupturas en los procesos de formación ciudadana, tensionando el vínculo entre el currículo histórico que viene de arriba y las identidades culturales que llegan desde abajo, entre materias de aprendizaje que reclaman ser reformulados y sujetos de aprendizaje que requieren nuevos puntos de articulación (Hopenhayn, 2003).

La tensión entre prácticas y sistema educativo frente a la emergencia de los medios masivos es de larga data. McLuhan (1911-1980) había escrito en 1960 *Un aula sin muros*, donde postuló que gran parte de los contenidos educativos pueden adquirirse fuera de la escuela debido al volumen de información que emitían para entonces medios como la radio, el cine y la televisión. Tal razonamiento descolocaba al libro y a la lectoescritura en su función exclusiva como herramienta de ayuda a la enseñanza, y provocaba desconcierto entre los maestros. Uno de los debates que nace entonces es acerca del rol de los medios en cuanto a si estos solo podían ser elementos para el entretenimiento de las masas, o también para su educación. No se pensaba entonces situar los medios “adentro” de la escuela o manipularlos con fines educativos.

En ese cruce conflictivo, lo educativo es convocado a reinventarse, a reformular sus instrumentos pedagógicos de manera tal de proponer lenguajes comunes, territorios culturales compartidos, narrativas que conecten el currículo y la realidad percibida. El sistema cultural creado por las culturas electrónicas ha producido el fin del monopolio escolar en la producción de significaciones para los jóvenes. El nuevo escenario representa para Mabel Piccini (1990)

la aparición y configuración de nuevas disposiciones y disciplinas, de técnicas del hacer, del saber, del sentir, de una pragmática del lenguaje, de géneros narrativos y de modos de relatar; representa también una transformación de la escena urbana y de las relaciones interpersonales, nuevas formas de percepción del tiempo y el espacio y, por cierto, una redistribución diferente de los espacios de la cotidianeidad (1990: 19).

La escuela tradicional, que se fundó históricamente en una serie de reglas estables (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, duración, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.), se confronta ahora con culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La

experiencia escolar se convierte a menudo en un trayecto donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales. La contradicción y el conflicto entre cultura escolar y cultura social se profundizan en los jóvenes de los sectores sociales económicamente confinados a los bordes de la pobreza y la exclusión social en el marco de la reestructuración capitalista de los 90.

Esa frontera separa universos culturales y de sentido, establece una interferencia en la comunicación entre los sujetos del proceso educativo tradicional, y profundiza desencuentros que desencadenan muchas veces conflictos, indiferencia o el abandono escolar. El “adentro” y “afuera” de la educación, vínculo hasta entonces gobernado por una “pedagogía del internado” (Tenti Fanfani, 2000) es interpelado ahora por múltiples ventanas de sentido y reconocimiento, que se despliegan en medio de convulsiones de la economía y el retroceso de las agencias públicas.

Vázquez y Valderrama (2009) destacan entre los “nodos de tensión” del vínculo comunicación-educación la disputa del nuevo escenario comunicacional respecto del sentido y el lugar que ocupa el conocimiento en la educación y la pedagogía tradicionales. Se comienza a poner en duda el saber, en tanto un conjunto de informaciones acumuladas e inmodificables que pueden ser transmitidas unidireccional y verticalmente; se cuestiona el libro como el único lugar del almacenamiento y soporte de la circulación del saber; y se reconocen otros soportes en la medida en que se identifican otros lenguajes que representan otros saberes diferentes del saber científico.

Ese reconocimiento de la crisis de época de la educación conduce a un desplazamiento metodológico para rever el proceso entero de la comunicación desde otro lado; el de las resistencias y las resignificaciones que se ejercen desde la actividad de apropiación, desde los usos que los diferentes grupos sociales hacen de los medios y los productos masivos. (Barbero, en Orozco Gómez *et al.*, 1990).

María Belén Fernández (1997) señala que la noción de escuela-institución denota una parcela del espacio social donde la escuela aparece como un producto histórico definido por un mandato social fundante, que se expresa en el currículo prescripto. Este actúa como organizador de la actividad de la institución educativa y redefine los contratos encadenados pedagógico-didácticos en cada aula, en la relación docente-alumno. Las fronteras entre el “adentro” y el “afuera” están muy demarcadas:

La escuela presenta fronteras cerradas: sus bordes físicos están separados con mucha claridad del afuera: murallas, paredones, rejas. En el interior del cerco se presenta una coordinación estricta de los encuentros seriales; la distribución de un área de acceso garantiza la eliminación dentro del cerco de encuentros intrusivos del exterior (1997: 90).

Ese modelo educativo es el que también acusa recibo de los nuevos tiempos y contextos que introducen las culturas mediáticas y dispositivos comunicacionales en las prácticas educativas con la demanda de una mayor apertura que regule los flujos de sentido entre el interior y el exterior, una frontera que los medios en general, y la televisión o la radio en particular, desconocen y transgreden funcionalmente.

También los docentes se ven interpelados por estos cambios de época, con nuevas exclusiones e inclusiones y nuevas demandas que interrogan sobre el rol de la escuela. Las mutaciones culturales y tecnológicas, la metamorfosis del mundo del trabajo:

transformaron de tal modo el escenario que han producido una nueva cartografía del espacio social. En él, la escuela es a la vez fuertemente demandada e impugnada. Sus promesas se desvanecen y a la vez se multiplican (Birgin, 2000: 221).

El despliegue de procesos de comunicación y prácticas comunicativas en capas que se superponen hace que estemos “rodeados cada vez más no sólo de cosas que poseen significado sino de cosas que poseen más de un sentido” (Vázquez y Valderrama, 2009). Esa polisemia de la realidad, con sus múltiples sentidos y representaciones, requiere también de un uso apropiado de los recursos de la comunicación para hacerlos parte del proceso educativo, haciendo posible el diálogo, el encuentro en la diferencia y, eventualmente, la síntesis.

Las tensiones y realineamientos de las trayectorias educativas y el replanteo del modelo de comunicación hegemónico, gestado sobre los remanentes de la dictadura militar (1976-1983) y las “actualizaciones” durante el período del neoliberalismo (1999-2001), comenzaron a encontrar nuevos cauces prácticos y teóricos durante la primera década del nuevo siglo. A las demandas de mayor democratización en la distribución de recursos de la comunicación le correspondió el despliegue de una escuela que debió asumir el desafío de actualizar la noción de ciudadanía y apropiar instrumentos de la comunicación para su propia orientación pedagógica.

Dos elementos integran este campo en intercambio desigual y problemático; por un lado, la escuela como lugar de aprendizaje y formación ciudadana en disputa con la escena mediática y, por otro, los usos y efectos de artefactos de comunicación como mediación emergente sobre las prácticas y objetivos educativos, siendo estas operaciones de comunicación-educación y sus características el núcleo que interesa conocer. No se trata entonces ni de demonizar los medios o adoptar posturas defensivas, que solo harán más notable el desfase, ni de caer en una mirada ingenua ante la expansión corporativa y económica de grupos multimedia que regulan el estatuto cultural de la realidad, sino de abordar el problema en su conjunto.

Instrucción curricular versus aprendizaje colaborativo

El mundo educativo emergente del neoliberalismo propone nuevas técnicas sobre viejas prácticas, opera sobre un modelo instruccional cuestionado, pero no para reemplazarlo por prácticas democratizadoras, sino para superponer una verticalidad de signo diferente. La arquitectura del sistema –en lo institucional y funcional– se fragmenta y reorganiza, proponiendo nuevas dependencias y autonomías, al mismo tiempo en que el mundo “exterior” atraviesa los muros escolares proponiéndose como nueva fuente de conocimiento desde la omnipresencia de dispositivos de comunicación que organizan la percepción del mundo y las prácticas.

La evolución histórica de los debates sobre la escuela y los usos pedagógicos pone en escena diversos abordajes sobre metodologías y enfoques del proceso educativo. Cobra actualidad la perspectiva del pedagogo francés Célestin Freinet (1896-1966), impulsor de métodos de renovación pedagógica dentro del marco del movimiento llamado “la escuela nueva”, que aportó enfoques valiosos para la etapa. Su concepto de la renovación escolar era solidario con la idea de una renovación social, por lo que impulsó una escuela de muros afuera, en sentido contrario a las prácticas de internado y claustros que dominaron la tradición escolar de fines del siglo XIX y buena parte del siglo XX. La educación natural preconizada por Freinet se organiza en torno a la vida y las actividades del niño, poniendo en práctica una serie de técnicas originales, basadas en un conjunto de principios como la motivación, la expresión y la socialización. Desde un enfoque crítico al sistema capitalista y una perspectiva renovadora y cooperativista, Freinet postuló una pedagogía en la que los alumnos aprendan haciendo y hagan pensando.

El postulado de Freinet (1976) es partir del mundo del educando para construir la interpelación y la motivación que haga posible el acto educativo; es también introducir

el “afuera” en el “interior” de la vida escolar y proponer el ejercicio comunicativo como situación de reflexión y aprendizaje.

Dentro de los principios axiológicos que postuló el pedagogo francés, se destacan los siguientes:

- Expresión libre de los niños
- Democracia
- Libertad de expresión
- Comunicación
- Compromiso
- Responsabilidad
- Trabajo en equipo

Será fácil reconocer en ese menú de valores que constituyen el acto educativo a buena parte de las prácticas y principios que consideran a la comunicación como ejercicio de la libertad y como derecho humano. Más aún, el acto de ejercitar la palabra (el universo vocabular que designa Freire) desde una subjetividad construida en la escuela y en el cruce de la cultura escolar con la cultura-mundo –proceso que atraviesa el objeto de estudio mediante el uso de la radio– convoca al alumno al ejercicio de cada uno de los principios que postula Freinet.

Jean Piaget (1896-1980) propone, desde la psicología educativa, que el abordaje de los alumnos o de los niños no sea pensado como una tabla rasa sobre la que se inscribirían conocimientos y relaciones completamente impuestas por el medio exterior. Por el contrario, sostiene, toda experiencia necesita una estructuración de lo real, y en ello se revaloriza el rol de la práctica experimental. La pedagogía –enfatisa el pedagogo suizo francés– necesitará estar informada de cerca en los campos de la percepción visual, de la percepción de las palabras, letras y frases, y le será necesario “conocer las relaciones entre la percepción global

y las actividades perceptivas” (1984), las leyes de la función simbólica, las relaciones entre la percepción de las palabras y el simbolismo, etc.

En línea con las críticas a la concepción depositaria de la palabra adulta como metodología educativa, Piaget (1984) dice que al transmitir o intentar transmitir conocimientos ya estructurados por el lenguaje o la inteligencia de los padres o de los maestros, se imagina que esta asimilación previa es suficiente y que el niño no tiene más que incorporar estos alimentos intelectuales ya digeridos, como si la transmisión no exigiera una nueva asimilación, es decir, una reestructuración que depende esta vez de las actividades del receptor. Los conocimientos, sostiene, “sólo pueden adquirirse mediante una actividad interna (dado) que toda asimilación es una reestructuración o una reinención” (1984: 106).

En *Psicología y pedagogía*, Piaget recupera la perspectiva de Freinet sobre la adquisición de conocimientos mediante la acción cuando dice que:

(Freinet) quiso, ante todo, hacer de la escuela un hogar de actividades que siguieran estando en comunión con las de la colectividad ambiente. Su célebre idea de la imprenta en la escuela –recuerda– constituye una ilustración particular, pero especialmente instructiva entre otras, ya que es evidente que un niño que imprime por sí mismo pequeños textos llegará a leer, escribir y utilizar la ortografía de una manera muy diferente que si no tuviera ninguna idea sobre la fabricación de documentos impresos de los que tiene que servirse. Sin plantear explícitamente el fin de una educación de la inteligencia y una adquisición de los conocimientos generales mediante la acción, Freinet alcanzó estos objetivos constantes de la escuela activa pensando sobre todo en el desarrollo de los intereses y en la formación social del niño (1984: 41).

El acto de “hacer” la educación mediante procesos de comunicación como, por ejemplo, el citado de la imprenta, podría aplicarse a otras mediaciones comunicacionales

–como la radio– en tanto herramientas para desencadenar una educación “experimental” basada en la reestructuración o reinención del discurso educativo a partir de la praxis de origen y el universo cultural del niño-adolescente.

Al defender el juego y la experimentación personal, Piaget recupera la idea del juego simbólico como ejercicio de asimilación de lo real al yo, y enfatiza que “el juego simbólico es al individuo, lo que el signo verbal es a la sociedad (...) hay que señalar la originalidad de los nuevos métodos educativos” (1984: 106).

En este sentido, cabe recuperar las teorías de Vigotsky (1988) desde la psicología cognitiva respecto de los procesos de aprendizaje y la noción de Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) en las prácticas escolares, donde la experimentación y el juego asumen un rol fundamental. En parte coincide con la perspectiva de Piaget, quien sostiene que lo que un niño puede aprender está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo. Sin embargo, Vigotsky piensa que es este último el que está condicionado por el aprendizaje. En el trabajo de Baquero se manifiesta este aporte en términos de los procesos de apropiación sobre los objetos culturales:

los procesos de apropiación implican el dominio de un objeto cultural (por ejemplo, un instrumento semiótico como el lenguaje) y que dicha apropiación implica el reconocimiento de la actividad que condensa el instrumento (la “fuerza motivadora” de las cosas, según la caracterización de Kurt Lewin que recordaba Vigotsky) y, con ella, los sistemas de motivaciones, el sentido cultural del conjunto. En otros términos, la apropiación de un objeto cultural, parece ir acompañada de la apropiación de un régimen de prácticas específico de su uso culturalmente organizado. La tendencia “natural” al uso de los objetos no coincide, por su propio decurso, con las construcciones culturales específicas en relación con esos objetos. De allí que resulte parte crucial de los procesos de apropiación, la apropiación de la naturaleza y sentido de la actividad que encarna el objeto (Baquero, 1997: 10).

Estas perspectivas pueden ponerse en diálogo, asimismo, con la teoría integradora propuesta por David Ausubel (1983) y Diego Gonzáles Serra (2000) en torno a la noción de *aprendizaje significativo*, concebido como un aprendizaje predominantemente externo, producido por la interiorización de contenidos y determinantes del medio físico y social. El contenido que se va a aprender viene de afuera, es dado u ofrecido al sujeto mediante la palabra, vehículo emocional simbólico, por lo que además es un aprendizaje externo comunicativo.

Desde esa perspectiva, el *aprendizaje significativo* es, según Ausubel, psicólogo de la educación de origen estadounidense, un tipo de aprendizaje en que un estudiante asocia la información nueva con la que ya posee. Y agrega que solo hay aprendizaje cuando existe involucramiento del alumno. Para que se produzca, el aprendizaje significativo la enseñanza debe contemplar el engranaje lógico de los nuevos conocimientos o materia a impartir con los conceptos, ideas y representaciones ya formados en las estructuras cognoscitivas del educando; se construye así un conocimiento propio, individual, un conocimiento de él para él. En el aprendizaje verbal significativo no existe tal aprendizaje si no se tiene en cuenta la estructura cognitiva a la par de la actitud afectiva y motivacional del educando.

En su teoría, Ausubel distingue entre el aprendizaje “por recepción” y el aprendizaje “por descubrimiento” y define a este último como el conocimiento que “debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva” (1983: 4). El autor resume la importancia que asigna a la experiencia previa del alumno en el epígrafe de su obra de la siguiente manera:

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese consecuentemente (1983: epígrafe).

En el caso de la cadena de producción discursiva que genera la puesta en común de conocimientos para cualquier mediación comunicativa, tal principio es de una dimensión pedagógica valiosísima, pues se trata de articular la estructura cognitiva y el tema de aprendizaje para la producción del contenido verbal.

Claramente, es también el concepto de “aprender a decir su palabra”, tal como se sintetiza en la visión revolucionaria en la educación del método de alfabetización del profesor Paulo Freire (1921-1997) que propone partir del universo social y simbólico del educando para desencadenar el proceso pedagógico. Paulo Freire (1969) desarrolló la noción de “universo vocabular” para definir el conjunto de palabras o el lenguaje con el que los sujetos interpretan el mundo y como punto de partida para desatar el proceso educativo. Allí se inscriben las miradas y códigos, las inquietudes, las reivindicaciones y las aspiraciones de los jóvenes.

En *La educación como práctica de la libertad* (1972), Freire sostiene que la educación no puede ser una isla que cierre sus puertas a la realidad social, económica y política. Está llamada a recoger las expectativas, sentimientos, vivencias y problemas del pueblo. Y suma la revolucionaria perspectiva de constitución del sujeto, de dotarlo de herramientas para la constitución de su subjetividad. En este punto es relevante también el vínculo con la comunicación y el tipo de práctica que el alumno realice, sobre todo a la hora de producir el suyo como un discurso situado territorialmente, incluido socialmente, integrado en un proceso educativo e institucionalizado en una entidad de referencia como la escuela.

El lugar de la escuela y la escuela del lugar

La escuela, en este proceso de transformación, de a poco deja de ser el lugar exclusivo y excluyente de la educación, para adaptar su rol a las nuevas demandas sociales y

culturales. En las últimas décadas, hay un crecimiento de la función social de la escuela y un desplazamiento de las funciones tradicionalmente académicas que están cambiando la institución escolar (Dussel, 2015). No se trata solamente de formar para trabajos o futuros no vinculados con la universidad, sino de hacer lugar durante la escolaridad a acciones y contenidos vinculados con la sociabilidad.

Existe además, y como consecuencia de los procesos de descentralización del sistema educativo de los años 90, una rearticulación de los vínculos entre escuela y territorio; un repliegue de lo educativo de la dimensión Estado-nación hacia lo regional y municipal; hacia la vecindad y las políticas locales. Ese movimiento, paradójicamente o no, marcha a contramano de los procesos de desterritorialización que impone la globalización (García Canclini, 2000). Tal movimiento va de la mano con el cambio del modelo productivo en la etapa posindustrial, que abre las economías y las culturas en dirección a marcos transnacionales de acceso y consumo.

Se configura un contexto donde, según Tedesco (2014), ya no se trata solamente de reducir los déficits educativos de una sociedad relativamente estable, sino de enfrentar simultáneamente los déficits tradicionales y las exigencias de un nuevo escenario económico-social-cultural.

Dicho en otros términos, estamos en un escenario social de “exceso de demandas”, donde es muy complejo definir prioridades ya que todos los actores exigen demandas que tienen cierto grado de legitimidad y nadie desea que sean postergadas. Elaborar una agenda común en escenarios de este tipo, que goce de altos niveles de adhesión, obliga a recordar aquella frase de Séneca: “Nunca habrá vientos favorables para el que no sabe adónde va” (2014: 5).

En la actualidad, resulta dificultoso diseñar la articulación de la escuela, por ejemplo, con el mundo del trabajo y con el ascenso social. Se advierte una crisis de esa institución formadora de aquellos sujetos sociales, producida en

gran parte por los procesos de globalización, por los cambios en el modelo económico productivo, por las sucesivas políticas de reforma y ajuste neoliberal y por la inadecuación entre los persistentes imaginarios de movilidad social (a partir de la escolarización) y las condiciones materiales concretas de ese ascenso (a través del trabajo estable, bien remunerado y el desarrollo profesional). Además, los saberes que se producen, se distribuyen, circulan y se reproducen a través de la escuela y los procesos de escolarización, difícilmente pueden ser vistos como aquéllos que permiten “funcionar” socialmente (Huergo, 2003). Son saberes siempre desafiados y contestados por los saberes que proliferan alrededor de otros discursos sociales, como el mediático, el callejero, el comunal, el del mercado, etc.

La convocatoria a incorporar nuevas formas de distribución y producción de bienes materiales y culturales, como parte del rescate de procesos educativos que resuelvan las desigualdades y desafíos de la crisis educativa al cabo de la década neoliberal incluye, según Inés Dussel (2004), propuestas en cinco niveles o ámbitos de trabajo: la producción de conocimiento, la redistribución de bienes materiales y culturales, la formación docente, la organización del sistema escolar y de las instituciones educativas, y la articulación de políticas intersectoriales de protección a la niñez y la adolescencia.

Al referirse al contexto de desigualdad creciente en que se desenvuelve la actividad educativa a fines del siglo XX, Dussel (2004) retoma la reflexión de François Dubet sobre los cambios en la relación entre la sociedad y la escuela; la masificación paralela a la contracción del mercado de empleo pone más peso sobre la escuela y los más descalificados desde el punto de vista de la escolarización tienen muchas más chances de ser excluidos sociales que antes. “Las miradas, entonces, se ponen sobre la escuela, y se le pide que desarrolle toda una batería de programas y estrategias para cumplir mejor su función igualadora” (2004: 4).

A juicio de la investigadora en educación, entre las políticas de la época, la más notable fue el Plan Social Educativo, que llegó a abarcar a más del 50% de las escuelas del país. En su conjunto, esas políticas dibujaron un sistema escolar que dejaba atrás la ilusión de instituciones universalistas emancipadoras y las reemplazaba por acciones compensatorias focalizadas (Tiramonti, 2001). De alguna manera, y más allá de la voluntad de sus gestores, la distribución de recursos materiales y capacitación docente funcionaron como paliativos a una situación desigual sobre la que, se afirmaba, poco podía hacerse.

Las políticas públicas sectoriales que se formulan en los años 90 ya toman nota de la desigual distribución de recursos (materiales y simbólicos), asumiendo la existencia de escuelas ricas y escuelas pobres, de regiones favorecidas o desfavorecidas, que asumen la existencia de fracturas pero que no examinan su raíz sino que intentan paliar sus consecuencias bajo el eufemismo de la “compensación”, con eje en la provisión de equipos o dispositivos antes que en los fundamentos del proceso educativo interpelados por la nueva época. Nótese que, tal como se señala en la descripción del objeto de estudio (Capítulo 1), muchas escuelas accedieron a equipos de radio mediante ofertas de los planes “compensatorios” y programas auspiciados por organismos financieros de crédito internacionales.

Otro tanto ocurre con los docentes, que asisten a la ruptura de las tradiciones igualitarias y pasan del imaginario del “apostolado” o lo vocacional, en un sistema con reconocimiento social y centralizado, a un reconocimiento como trabajadores sindicalizados, a la fragmentación y la diferencia laboral. En el imaginario de los docentes, su trabajo “estaba constituido históricamente por un igualitarismo entendido como una condición formalmente idéntica de los distintos miembros de esa categoría ocupacional. Hoy, por el contrario, el foco está puesto en la diferenciación interna” (Birgin, 2000: 224). Es en ese contexto que aparecen los programas “compensatorios” como respuesta

a situaciones puntuales y localizadas, pensados más como la distribución de equipamiento y libros que como una redistribución de experiencias culturales y productivas diversas y plurales. En este sentido se reclama que la compensación incluya (también) el acceso a bienes culturales no escolares:

La igualdad en la enseñanza se pensó con una vara homogénea, en muchos casos muy endogámica a la misma cultura escolar (...) En esta dirección, nos parece importante proponer experiencias igualmente ricas para distintos circuitos y segmentos educativos, que tengan que ver con el acceso a la cultura no escolar, con la posibilidad de leer otros textos y materiales de la cultura, de tener acceso de primera mano al teatro, al cine, a museos, a videos o a intelectuales o artistas que puedan enriquecer las perspectivas sociales y culturales locales, y también de ser productores y creadores de bienes de distinta índole (Dussel, 2004: 14).

Adriana Puiggrós (2000) propone, en la misma dirección, que las políticas compensatorias dispongan de todo el instrumental tecnológico para llegar a los lugares donde están los niños, los jóvenes y los adultos analfabetos o analfabetos tecnológicos; “disponer de la radio y la televisión para atraer nuevamente a los chicos a las aulas” y apoyar los programas de capacitación de los desempleados y subempleados.

Deben llevarse la alfabetización y la enseñanza científica tecnológica hasta donde se juntan los chicos en la calle. La deuda social no se reduce a comida y un poco de atención sanitaria. Abarca la distancia cultural que separa cada vez más la educación básica de unos y la educación media y superior de otros sectores sociales (2000:15).

La cuestión territorial aparece también con las desigualdades regionales en que han quedado sumergidos los establecimientos escolares con la descentralización. Ello ha dado lugar a la expresión de “zonas más desfavorecidas socialmente”, donde el municipio juega un papel cada vez

más preponderante (Tedesco, 2014) y donde reaparece la cuestión territorial en la necesidad de articulación con las agencias locales:

Los debates entre quienes proponen impulsar la universalización de la educación inicial se dirigen, habitualmente, a definir qué tipo de oferta pedagógica es la más adecuada, cómo formar al personal docente, cómo supervisar las acciones que se desarrollan al margen del sistema formal, cómo gestionar la necesaria articulación entre las diferentes dimensiones de los programas de este tipo en los que, además de los responsables del sector educación, intervienen los de los sectores de salud, empleo y desarrollo social, entre otros. En esta articulación se destaca, cada vez más, la necesidad de fortalecer las agencias públicas locales, particularmente los municipios, por su cercanía con las demandas y necesidades de la población (2014: 8).

La descentralización educativa marcha así en dirección al protagonismo de las agencias locales, donde la gestión, la administración y el contexto inciden en forma creciente sobre el día a día de la escuela, mientras el mundo cultural se desplaza hacia la globalización mediante procesos de instalación fáctica y simbólica de un mundo interconectado y poblado de “tanques” audiovisuales que progresivamente apuntan a niños, niñas y adolescentes como consumidores destacados.

Descentralización educativa y concentración mediática

Los procesos en los que la escuela se repliega sobre su territorio-jurisdicción-entorno poblacional –como consecuencia de la descentralización de los años 90– son contemporáneos con aquellos en que los medios dejan de ser de un mismo tipo (gráfico, radiofónico, televisivo) y de carácter local/nacional para convertirse en multimedios, mediante

procesos de integración horizontal y vertical que los llevan a constituirse como conglomerados comunicacionales, en muchos casos por adquisición o fusión por capitales transnacionales.

Ambos procesos simultáneos (descentralización educativa y concentración comunicacional) reconocen un origen común en los procesos de reforma del Estado y privatizaciones, en particular mediante la sanción de la Ley 23.696, a fines de 1989, que inaugura en lo político y en lo jurídico la década de reformas neoliberales y desregulación económica en la Argentina. En línea con los postulados del Consenso de Washington, se acuñó el principio de una mínima responsabilidad de lo público, bajo el paradigma de la subsidiariedad del Estado, en donde este solo intervendría en caso de ausencia del privado.

Su despliegue comenzó por servicios públicos y, de manera particular, por los medios masivos de comunicación y las telecomunicaciones, para lo cual –en esa misma ley– se allanaron los caminos a la concentración multimedia mediante el fin de la prohibición a los periódicos para la explotación de medios electrónicos, el aumento del máximo de licencias permitidas en manos de un mismo propietario y el aflojamiento de las restricciones al control de medios por capitales extranjeros.

Poco después se dictó la Ley de Transferencia de Servicios Educativos Nacionales N° 24.049, sancionada el 6 de diciembre de 1991. En su artículo 1° facultó al Poder Ejecutivo Nacional a transferir, a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica.

Si bien existe cierto consenso respecto de que esa medida no implicó de inmediato una pérdida de la calidad del sistema educativo nacional, sí se comenzaron a notar fracturas y segmentaciones dado que la transferencia no fue acompañada por el financiamiento correspondiente. Con

posterioridad a la aprobación de esta norma, en 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación (Nº 24.195), que provee un nuevo marco general que regulará el sistema educativo argentino, ahora en manos de las jurisdicciones.

Las políticas de ajuste a nivel nacional, la heterogeneidad de las jurisdicciones en términos de sus capacidades financieras y técnicas, de su situación socioeconómica, de su tradición política y de los niveles de escolarización de la población, sumada a los diferentes modos y ritmos de operación de la Ley Federal de Educación, generaron una agudización de las tendencias a la segmentación del sistema educativo argentino.

Según Feldfeber e Ivanier (2003), la descentralización educativa quedó en el medio de una polémica respecto de sus verdaderas razones y alcances. Las propuestas de descentralización “han estado asociadas a políticas tanto democratizadoras en términos de redistribución de poder y participación social como neoliberales de desregulación, descentralización y privatización de los servicios sociales en el marco de los procesos de reforma del Estado” (421-422).

Las autoras analizan los motivos por los cuales el Estado nacional pasó de un control centralizado institucional a una política de delegación de poder y señalan que el verdadero objetivo, antes que el problema educativo, era de carácter fiscal.

La transformación educativa puesta en práctica en Argentina durante la última década se inició con el proceso de transferencia de las instituciones de nivel medio y superior no universitario que dependían del gobierno nacional. Si bien desde el discurso se propuso una descentralización educativa, se trató básicamente de una política de transferencia impulsada por objetivos fiscales dentro de la reforma del Estado, que trasladó responsabilidades en un contexto de reorientación de las políticas sociales (2003: 421-422).

A juicio de Daniel Filmus (1997), no ha habido, en la mayor parte de las jurisdicciones, evaluaciones que permitan responder con certeza si a nivel pedagógico el proceso de transferencia de servicios se ha convertido en una herramienta de descentralización efectiva y de acceso a mayores niveles de autonomía por parte de las instituciones educativas. Según el exministro de Educación de la Argentina (2003-2007), aunque existieron un conjunto de iniciativas que colocaron

el centro de la preocupación en la elaboración de proyectos de mejora de la calidad en cada establecimiento, la mayor parte de estos diseños institucionales continúan partiendo de iniciativas que lleva adelante el Ministerio nacional a través de las políticas compensatorias encabezadas por el Plan Social Educativo.⁶

Los resultados del proceso lucen dispares según los autores, aunque para Morduchowicz (2009) esta dispersión no constituye un impedimento para superar la fragmentación socio-educativa argentina:

Una mirada sectorial debe intentar analizar si, más allá de los objetivos financieros, las desventajas de la centralización fueron superadas por la descentralización. Parecería que algunas de ellas sí y que la subsistencia de otras no se deberían tanto a la transferencia de escuelas propiamente dicha como a las consecuencias de la reforma educativa emprendida simultáneamente (2009: 48).

Con posterioridad (2007), se sancionó la Ley de Educación Nacional que, además de establecer la obligatoriedad de la educación secundaria, se propuso ordenar el sistema

6 Filmus, Daniel (1997), "La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto", ponencia presentada en el Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación, CLAD, Costa Rica. Disponible en: <<https://www.servicios.iumunicipalistas.net/biblioteca/data/centrodoc/articulos/2012-03-23-1339.pdf>>.

educativo en cuatro niveles y ocho modalidades. A su vez, se estableció que cada provincia tendrá solo dos opciones para decidir la estructura de los niveles primario y secundario; en un caso de seis años para cada uno y, en el otro, de siete para el primero y cinco para el segundo.

Entretanto, en el mundo de las comunicaciones, la concentración y centralidad de los medios (en su fase multimedial), con su creciente influencia en la vida social, política y cultural, evolucionó hacia un sistema oligopólico, en buena medida transnacional, que se convirtió en el gran aparato de producción simbólica hacia fines de siglo. En *La batalla de la comunicación* (Lazzaro, 2011) se traza una radiografía sobre el estado del mapa comunicacional al cabo de la década neoliberal:

el mapa de las comunicaciones en la Argentina exhibía a (fines de los 90) dos grandes conglomerados de empresas en el centro del dispositivo: el duopolio CEI-TISA y el Grupo Clarín. La suma de sus plataformas en telecomunicaciones y audiovisual representaba más del 50% de la telefonía básica del país, el 70% de la televisión abierta de alcance nacional (Canal 2, Canal 9, Canal 11 y Canal 13, más la propiedad de 10 canales en el interior), el 65% del total de los abonados al cable (Cablevisión-Multicanal), el 50% de las emisoras AM de Buenos Aires con mayor alcance nacional, el 44% de la telefonía celular, el 70% de las señales de cable de alcance nacional, el diario nacional de mayor circulación, la producción de papel para periódicos (Papel Prensa), una importante porción de la industria gráfica del interior, los derechos de transmisión del fútbol profesional y el principal sistema regional de distribución satelital directa para TV (2011: 70-71).

Según el antropólogo argentino Néstor García Canclini (1999), en los mismos años en que se produjo esta reestructuración y expansión mundializada de las industrias culturales, con apoyos proteccionistas para su propia producción en Estados Unidos y los países europeos, los gobiernos latinoamericanos privatizaron canales de televisión, redujeron sus créditos para filmar, y en general las

inversiones estatales en los campos audiovisual y editorial. En su análisis crítico del proceso privatizador, el autor afirma:

Mientras la radio y la televisión se convirtieron en los principales medios de difusión de informaciones y diversión, transmisión de alta cultura, escenario de la vida pública y estímulo al consumo, los gobiernos decidieron que no tenían nada que hacer ni decir en ellos (1999: 156).

Ese desentendimiento ha supuesto una regulación indirecta a favor de intereses corporativos cuya concentración está en línea directa con la pérdida de voces locales independientes, diferentes o críticas.

Por eso es que el tema en cuestión tiene profundas implicancias, tanto en el plano político y social, como también en el simbólico y el lingüístico. Para Mastrini y Becerra (2006), la cuestión de la concentración de medios afecta, en forma directa, el pluralismo, que deberá reflejar la diversidad, consustancial a toda sociedad moderna. En este caso, no solo hay que considerar qué contenidos están disponibles, sino también cuáles son utilizados y apropiados por la ciudadanía, así como también cuáles son más consumidos en términos de aquellos que presentan mayor eficacia comercial.

Históricamente se ha definido que la forma de garantizar el pluralismo es a través de la diversidad de medios, de múltiples voces, y de la expresión pública de diferentes definiciones políticas. Sin una provisión de medios abierta y pluralista, se perjudica el derecho a recibir e impartir información. Es por ello que no debe quedar limitado a garantizar una estructura de propiedad no oligopólica, sino que también debe asegurarse la multiplicidad de contenidos en los medios. Esta diversidad de propietarios y contenidos debe quedar reflejada en todos los niveles relevantes: el político, el cultural y el lingüístico (Mastrini y Becerra, 2006: 46-47).

El poder del discurso –como poder simbólico– se muestra en la capacidad que tienen los diferentes agentes que actúan en el intercambio para imponer los criterios de validación más favorables para sus productos lingüísticos, analiza Luis Enrique Alonso (2004) en un extenso análisis sobre los aportes de Pierre Bourdieu en torno al “mercado lingüístico” y el rol de los medios en la degradación del lenguaje. Allí sostiene que el valor general de los discursos “está en función, de esta forma, de los poderes de aquellos grupos que tienen la capacidad de intervenir con resultados sociales efectivos en el mercado lingüístico” (2004: 6).

Valderrama toma el concepto de *universos simbólicos*, formulado por Berger y Luckmann, para afirmar que son cuerpos de tradición teórica que cumplen el papel de integración de significados diferentes y “abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica” (2003: 240).

Tanto la teoría de la recepción crítica, o la pedagogía de la representación, como así también la alfabetización mediática, intentan contraponer herramientas que, desde lo educativo, neutralicen o amortigüen o –más aún– contesten la coerción lógica, narrativa y cultural de los dispositivos integrados y concentrados de producción informativa y cultural que han puesto en crisis la hegemonía racional escritural y normativa de la escuela de fin del siglo XX. María Belén Fernández (1997) lo describe como el paso de un “huracán”, que reclama nuevas lógicas comprendidas como alfabetizaciones posmodernas críticas. Se trata de una actualización de la recepción crítica que implica una apropiación política mediante el “poder emancipatorio y de resistencia del discurso” con el fin de crear “comunidades de resistencia”.⁷

⁷ Fernández, María Belén (1997), “Tras los muros de la escuela: la cartografía cultural y el espacio como estrategia de análisis institucional”, en V Congreso de Antropología Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Disponible en: <<http://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/lapla-ta/LP2/12.htm>>.

Para Buckingham (2018), las “alfabetizaciones mediáticas”, que en buena medida expresan el esfuerzo del sector educativo para vincularse con el nuevo escenario, responden a perspectivas diversas; algunas son, sobre todo, para proteger a la gente joven de influencias dañinas, mientras que otras lo son para despertar una conciencia crítica; algunas tratan sobre la gramática básica del medio, mientras que otras tienen un enfoque más conceptual y de mayor alcance.

Junto con el debate sobre la distribución del poder de gestión de tales universos simbólicos en su impacto político y educativo, surge también la cuestión de cómo abordar los medios desde la educación. El enfoque de este trabajo propone considerar el sistema mediático no como algo “exterior”, cuya influencia debe ser asumida en la educación, sino como parte del problema de la formación en ciudadanía y del mismo proceso de aprendizaje. Se requiere tanto examinar el funcionamiento y la decodificación crítica de su empleo, como intervenir en el debate sobre su accesibilidad y distribución en tanto recurso de orden público para el funcionamiento de la democracia y la calidad de la propia educación.

De allí que tampoco puedan separarse los procesos que procuran democratizar la comunicación como derecho humano, por un lado, del debate sobre las regulaciones que determinen los niveles aceptables de concentración de medios bajo una misma empresa editorial en democracia y las medidas activas para promover la diversidad, el acceso social, así como los fines educativos y comunitarios de la comunicación social en cualquiera de sus plataformas, por otro.

En esas perspectivas se cruzan y convergen las trayectorias de los medios comunitarios, populares, alternativos, educativos, escolares y públicos en tanto opciones frente a la concentración de medios privados en sus diferentes niveles de gestión, para constituir una trama que haga circular

otros discursos e “identidades políticas” (Kejval, 2018: 32) frente a la voz uniforme y dominante del mercado de la comunicación.

La idea de un “tejido comunicacional” contrapuesto o alternativo a esas narrativas se ata también a las experiencias escolares de comunicación, que son incluidas entre las formas de resistencia al neoliberalismo de los 90. Gerbaldo (2011) las contabiliza entre los movimientos que reclamaron la democratización de la comunicación junto a entidades sociales y colectivos ciudadanos en general.

Junto a esta realidad, existe ya un tejido comunicacional conformado por radios y televisoras comunitarias, radios escolares e indígenas, portales, sitios web y blogs, agencias alternativas de información, productores independientes de video y documentalistas, grupos que promueven el software libre y comunitario, redes sociales que interactúan en Internet, a los que se unen otras expresiones orales, artísticas y culturales. Entramado que, en el caso de nuestro país, en tiempos de restitución del Estado, ha cobrado vigor y potencialidad (2011: 25).

Estos caminos configuran una encrucijada donde la necesidad de una educación atenta frente a la influencia mediática en la formación de los alumnos (en tanto usuarios y consumidores) se superpone con su apropiación en la práctica escolar, como instrumento para decodificar su operación y ponerlo al servicio de fines educativos propios (Kaplún, 2002). De hecho, las emisoras escolares quedan, por su propia funcionalidad y operación, del lado del “campo popular” frente al sistema de medios concentrados que imponen “universos simbólicos” de sentido excluyentes y estigmatizantes en muchos casos, respecto de los jóvenes y la mirada del mundo.

Tales perspectivas no se agotan en la experiencia escolar, sino que atraviesan transversalmente el conjunto de prácticas que los alumnos realizan en una doble vinculación: institucional y social. La radio escolar cruza así el

campo de lo educativo dialoga, como vimos, con la comunicación comunitaria, y se propone también como un portavoz de los problemas locales, de la comunidad y los vecinos, abriendo también una dimensión de formación de ciudadanía en la práctica de la articulación escuela-territorio-sociedad. De allí también la dimensión cultural y comunitaria de esas prácticas.

Una batalla cultural

La cultura puede ser también –de hecho lo es– un punto de fricción y combate. Para Peter McLaren (1994), la cultura es un espacio de disociación, de ruptura y contradicción, un ámbito de protesta contra las estructuras y los poderes prácticos discursivos polivalentes considerada como:

una zona heterogénea y transgresiva, como circuitos de representación de un campo de batalla ocupado en forma desigual y pareja. La cultura es una red de poder y de conocimientos en la que se produce una realidad específica por medio de prácticas institucionales y de regímenes discursivos que permiten que tal realidad avance desembarazada de los imperativos democráticos (1994: 7).

Huergo (1997) retoma esa perspectiva del pedagogo norteamericano cuando subraya la idea de la escuela desplazada, que parece hoy adquirir características más relevantes, si se analiza el choque entre “cultura de la esquina” y “cultura del estudiante” (McLaren, 1995).

Reguillo (2000) examina el rol de los medios en la construcción simbólica de los jóvenes como “enemigo interno” al que hay que reprimir por todos los medios. Estamos aquí ante una especie de “transferencia” de responsabilidades, dice:

Al tratar la violencia, la falta de seguridad, el incremento de la delincuencia, sin contextos sociopolíticos, se hace aparecer a los sectores marginales, a los pobres de la sociedad, especialmente los jóvenes, como los responsables directos de la inseguridad en las ciudades y esto, de nueva cuenta, favorece el clima de hostigamiento y represión y otra vez, la justificación de las medidas legales e ilegales que se emprenden en contra de estos actores (2000: 32).

El ejercicio de la palabra propia, en cambio, haría posible contestar esos lugares comunes, en donde el discurso hegemónico coloca a los jóvenes como culpables de la delincuencia y de hechos violentos, “enredados en problemas” con las drogas o, en el mejor de los casos, en el no hacer nada y la vagancia infinita.

En las radios comunitarias y escolares es posible la producción de una mirada y una palabra propia, donde los y las jóvenes sean protagonistas en la creación de voces y discursos que cuestionen las representaciones dominantes (Cabral *et al.*, 2011: 79).

El desafío de recuperar la historia propia (de la comunidad, de la población, de la región), que aparece en el acto de protagonizar la comunicación propia y local, aún en el marco de limitaciones diversas, importa también en términos de la construcción de la propia subjetividad y, en última instancia, de aportar al proceso de autopercepción en la producción de una identidad propia.

En los procesos educativos y de formación, la radio puede tener múltiples funciones: desde despertar la imaginación, ampliar el vocabulario, hasta convertirse en un formidable espacio para mejorar la expresión oral. Además, la escritura radiofónica nos obliga a desarrollar más aún la lectoescritura. Por otra parte, la necesidad de informarse y leer para realizar entrevistas o informes nos obliga a estudiar distintas temáticas que nos preparan como ciudadanos responsables (Holgado, 2011: 28).

El escenario que transitan los jóvenes en las radios comunitarias y escolares se caracteriza, según Cabral, Baldoni y Jaimes (2011), por constituir un ámbito de inclusión social, de apropiación de conocimientos, de posibilidad de soñar un futuro mejor, de afirmación de la propia mirada; en definitiva, de “agregación” a un conjunto de redes y lazos sociales que ayudan a sostener la vida.

Estas formas de agregación en sus territorios –sostienen– se conectan con otras tramas: a partir del acceso a las tecnologías de la comunicación, los jóvenes van tejiendo redes en otros territorios virtuales, que ponen a funcionar a medida que sus proyectos lo requieren (2011: 80).

En algún sentido puede decirse también que la educación se “libera” del edificio o se desterritorializa respecto de los confines del internado clásico. La sutura de esos mundos en conflicto, mediante el diálogo intercultural y empleo de instrumentos de comunicación –o de otras prácticas de intercambio simbólico con el territorio, operado por la comunidad educativa o por el barrio–, son el reverso de una trama que intenta producir su propia referencia ante la “hostilidad” de los discursos hegemónicos.

El rol pedagógico de la interpelación

La noción de interpelación pedagógica aparece como una herramienta conceptual útil, entendida como el efecto de reconocimiento que puede producir la operación de dispositivos de comunicación en las prácticas educativas. Se trata de examinar la manera en que el alumno es convocado por un instrumento que le permite expresarse, cuyos códigos operativos y textuales le proponen convertirse en un sujeto activo, requerido por un proceso educativo, en el marco del contexto crítico de época que se estudia.

La referencia a la interpelación en las prácticas educativas aparece en los análisis de Jorge Huergo (2003), que la define como una “matriz de identificación” desde la cual se desprenden los procesos de reconocimiento en las prácticas socioculturales que articulan “lo educativo” desde la comunicación. Se trata de prácticas y “conjuntos textuales” en los cuales los individuos (los alumnos) se inscriben e identifican como parte de procesos históricos y sociales.⁸

La pedagoga mexicana Rosa Nidia Buenfil Burgos describe el proceso educativo como aquel en que:

a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada (Huergo citado por Buenfil Burgos, 2003: 2).

Esa idea de interpelación se vincula asimismo con el concepto de “mediación pedagógica” (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1999). Consideran que la mediación pedagógica parte de una concepción radicalmente opuesta a los sistemas instruccionales, basados en la primacía de la enseñanza como mero traspaso de información. La mediación pedagógica se define entonces como “el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (1999: 1).

⁸ En *Comunicación – educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas* (1997), Huergo dice que existen “invitaciones” a ser de determinadas maneras, que funcionan como interpelaciones o “modelos de identificación” (sostenidos por los medios, por las escuelas, por grupos generacionales, políticos, sexuales, etc.), frente a los cuales los sujetos nos reconocemos (las asumimos, las hacemos propias, queremos ser lo que se nos invita a ser, las incorporamos, incluso las llevamos a la práctica) o no.

Se trata de pensar el ámbito de la interpelación como un lugar de articulación de prácticas y conocimiento, en un interjuego donde se reconfigura y construye la identidad. Gilberto Giménez (1997) pone el acento en el reconocimiento que proviene de los procesos de identificación y enfatiza que la identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional.

Es la autopercepción de un sujeto en relación con los otros, a lo que corresponde a su vez el reconocimiento y la aprobación de los otros sujetos. En suma, la identidad de un actor social que emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y por ende, luchas y contradicciones (1997: 16).

En el prólogo de *Pedagogía del oprimido*,⁹ Fiori subraya el rol de los procesos de codificación y la decodificación que permiten al alfabetizando integrar la significación de las respectivas palabras generadoras en su contexto existencial: él la redescubre en un mundo expresado por su comportamiento. Cobra conciencia de la palabra como significación que se constituye en su intención significante.

La introducción de la palabra generadora se convierte así en un acto de interpelación cuyo significado se afirma en su carácter semántico y de su fuerza pragmática, “de que el alfabetizando tomó conciencia en la respectiva descodificación crítica” (1969: 6).

Todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales, dice Buenfil Burgos (1993). Toda configuración social es discursiva en este sentido. Las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, son también discursivas. El carácter discursivo de

⁹ Ernani, Maria Fiori (1969), “Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire”, en Freire, Paulo (1972), en *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores, Buenos Aires.

cualquier práctica u objeto, de ninguna manera niega su existencia física; por el contrario, el objeto se constituye en discurso en la medida en que se encuentre inserto en una u otra totalidad significativa (1993: 5).

Es en este sentido que la discursividad transmitida (como acto de puesta al aire de un discurso hacia el público) por alumnos que “hacen” radio constituye, incluso más allá del contenido curricular que ese discurso exprese, un discurso educativo en tanto se inscribe en la “totalidad significativa” que ese contenido expresa al ser emitido desde una institución escolar:

el discurso educativo no se limita a documentos y verbalizaciones relacionadas con las prácticas educativas, sino que las contempla junto con otros elementos que configuran lo educativo (actividades, rituales, distribución de espacios y de tiempo, etc.) concentrándose en las significaciones que adquieren en sus interrelaciones y en sus relaciones como conjunto frente a otras prácticas e instituciones sociales. Así, las estrategias analíticas incluyen la combinación de elementos lingüísticos y extralingüísticos para el estudio de prácticas y objetos de diversa índole cuya articulación está dada en la medida en que se configuran como elementos de una significación relativa a la educación (Buenfil Burgos, 1993:9).

Si se aplicara la definición clásica de McLuhan (1967), “el medio es el mensaje”, respecto del vínculo inescindible entre entidad enunciativa y contenido, podría proponerse la comunicación escolar institucionalizada no solo como un protagonista mediático, sino como portavoz de un tipo de discurso único, capaz de producir un género específico de discursividad comunicativa.

Los enfoques de política pública sobre las misiones y funciones de la escuela en el sistema educativo que aparecen en escena en el período bajo estudio (2009-2012) se ven interpelados por la radio como dispositivo que ayuda a “darle voz” al mismo sistema y al otro, al alumno, al educando, para establecer nuevos puntos de partida en el

proceso educativo de los jóvenes. Estas son las visiones y perspectivas que serán institucionalizadas por el Ministerio de Educación de manera curricular en el período, como la invitación a una nueva lectura de la escuela:

Transformar la escuela implica leerla desde una perspectiva nueva para poder reescribirla de acuerdo a un paradigma de inclusión y respeto por la diversidad donde los jóvenes son sujetos de derecho. Para ello se vuelve indispensable atender a todas las trayectorias educativas, es decir a cada uno de nuestros jóvenes con sus particularidades. Ellos son los destinatarios tanto de nuestro programa como de la escuela secundaria. Por eso los proyectos de extensión educativa se integran a la escuela como aéreas de aprendizaje que vinculan los contenidos formales de las disciplinas curriculares con nuevas experiencias y espacios formativos (Educación, CNC, 2011: 7).¹⁰

Desde la interpelación que se propone, desde las nuevas prácticas discursivas y culturales, desde el empoderamiento que surge del empleo de micrófonos, así como de sitios de identificación y reconocimiento, los jóvenes pueden imaginar una resistencia al orden establecido. Dice Reguillo Cruz:

las prácticas como el lenguaje, los rituales de consumo cultural, las marcas de vestuario, al presentarse como diferentes y, en muchos casos, como atentatorias del orden establecido, han llevado a planearlas como “evidencias” incuestionables del contenido liberador a priori de las culturas juveniles, sin ponerlas en contexto (deshistorizadas) o sin problematizarlas con la mediación de instrumentos de análisis que posibiliten trascender la dimensión descriptiva y empíricamente observable en los estudios sobre jóvenes (2000: 33).

¹⁰ El Ministerio de Educación de la Nación y la CNC produjeron el dossier *Esta escuela tiene voz. Material de trabajo para radios CAJ* (2011).

En buena medida, la cuestión parece ser la forma en que las prácticas culturales de “resistencia”, de construcción de una identidad juvenil “otra” respecto del sistema dominante, pueden ser absorbidas, empleadas, procesadas, adoptadas, liberadas, por nuevas prácticas educativas que asuman el desafío de correrse del unilateralismo pedagógico para habilitar nuevas prácticas educativas que no se reduzcan al ritual expositivo, sino que integren el escuchar y el producir juntos.

La radio como lenguaje y como género

El recorte sobre la radio implica posicionarse sobre la importancia de la palabra como conjunto de significados multifacéticos y articulados con los cuales los sujetos pedagógicos se enfrentan activamente con la realidad. Así lo destacan Huergo y Centeno en *Comunicación: educación ámbitos, prácticas y perspectivas* (1997), donde señalan que el discurso, de este modo, está situado históricamente y mediado culturalmente (McLaren, 1994), y debe ser ubicado en un universo de significados compartidos, en símbolos, narrativas y prácticas sociales de la comunidad.

La resemantización se logra como acontecimiento colectivo, como diálogo (en el sentido de Freire, que va más allá del mero pluralismo liberal). El otro debe hablar, debe decir su palabra. No debe ser “apropiado y dicho” por el que domina. El otro debe tener el privilegio hermenéutico, debe tener el derecho de dar nombre a la realidad y decidir sobre su organización y transformación (1997: 30).

El rol de la palabra y la vocalización de los significados es recuperada también como “imagen acústica”¹¹ en los trabajos de Buenfil Burgos (1993), que la define como instrumento central de la significación y como ámbito donde se construye la inteligibilidad del discurso. La situación radiofónica implica una puesta en habla del sujeto y por lo tanto un acto de construcción discursiva. La significación aparece también, en el análisis de la autora mexicana, como “diferencialidad dentro de una cadena discursiva” (1993: 6).

En la comunicación radiofónica, el lenguaje integra de manera creativa al menos cuatro componentes articulados por la palabra, tal como lo describe Perona Páez (2006): la voz (o el lenguaje de los humanos), la música (o el lenguaje de las sensaciones), los efectos sonoros (o el lenguaje de las cosas), y el silencio. Estas cuatro dimensiones están destinadas a reconfigurarse como producción de sentido, tanto para el emisor como para el receptor, en el momento de la transmisión.

Parece paradójico, pero muchos autores destacan que el sentido principal de la emisión sonora es la vista. Así lo describe López Vigil en su *Manual urgente para radialistas apasionados*, cuando cita a McLuhan para afirmar que:

La radio es un medio eminentemente visual. Esto es posible porque los humanos no tenemos dos ojos. Tenemos tres. El oído también ve. O mejor expresado, el oído hace ver al ojo interior, a ése que llamamos imaginación. Los ojos de la cara pueden estar cerrados. El tercero, el de la mente, sigue bien abierto y espera que los demás sentidos –especialmente el oído– lo estimulen (2000: 24).

¹¹ El proceso en el cual un significado es ligado a una imagen acústica es la significación. La significación nunca es absoluta, ya que los conceptos no se fijan a los significantes de manera única y definitiva, sino que cambian de valor dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones. Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1993), “Análisis de discurso y Educación”, Conferencia en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara 1991, Documento DIE 26, México.

La radio, a partir de esta propiedad imaginativa que incorpora, proporciona un entorno ideal para crear y representar realidades gracias a los elementos que proporciona: palabra, música, sonidos, silencios etc. De hecho, cualquier elemento sonoro puede provocar la distinta creación de imágenes por parte de cada sujeto en particular, siendo capaz de crear personas, entornos, situaciones, etc. donde conviven la realidad y la fantasía o la ficción.

La multiplicidad de géneros radiofónicos (magazines, radioteatro, noticiario, recreativos, interés general, documentales, musicales, humorísticos, lúdicos, etc.) constituye una demostración de la dimensión fecunda del medio como teatro de representaciones que su desarrollo convoca en la mente del receptor.

Steimberg define los géneros como instituciones sociales relativamente estables y previsibles:

clases de textos u objetos culturales, discriminables en todo lenguaje o soporte mediático, que presentan diferencias sistemáticas entre sí y que en su recurrencia histórica instituyen condiciones de previsibilidad en distintas áreas de desempeño semiótico e intercambio social (2003: 45).

La impronta de la operación/manipulación de un medio supone entonces tanto la reproducción de ciertos formatos sometidos a procesos de pre y pos producción –y por lo tanto de edición del contenido– para que se reconozcan en ciertos patrones, como también una suerte de situación transpositiva desde –por caso– la radio “formal” (comercial/comunitaria) hacia la radio escolar, que “juega” a ser (como) un enunciador formalizado.

Debe notarse que el acto de la edición supone, como lo subraya el semiólogo argentino Eliseo Verón, una escritura donde “el enunciador imagina a su destinatario” (2001: 69) y en el cual la producción discursiva solo puede interpretarse tomando como punto de partida el “sentido producido”, con

las huellas que este deja en el campo social. Ese sentido producido será necesariamente de carácter social y no se puede explicar sin considerar sus condiciones de producción.

En *La semiosis social*, Verón destaca que:

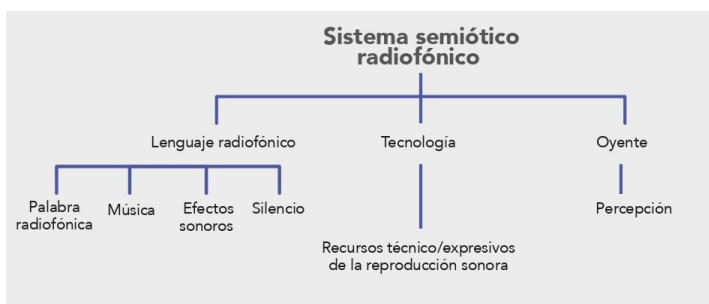
toda producción de sentido es necesariamente social, y que todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, cualquiera fuere el nivel de análisis (más o menos macro o microsocial) (1993: 125).

En ese contexto debe considerarse la producción radiofónica escolar como un acto social, portador de significados y significantes que construyen un determinado punto de vista sobre la realidad que deja “huellas” sobre lo social.

Asimismo, debe atenderse lo radiofónico como un lenguaje específico, dotado de una complejidad significativa del sistema expresivo en donde se ponen en juego una serie de operaciones de intercambio simbólico que trascienden el fenómeno acústico. El catedrático catalán Armand Balsebre describe el sistema semiótico radiofónico en su obra *El lenguaje radiofónico* (1994), y define los mensajes sonoros de la radio como “una sucesión ordenada, continua y significativa de “ruidos” elaborados por las personas, los instrumentos musicales o la naturaleza, y clasificados según los repertorios/códigos del lenguaje radiofónico” (1994: 15).

Desde una perspectiva estructuralista, Balsebre organiza los elementos que constituyen el sistema semiótico radiofónico como un sistema articulado, sostenido en tres pilares: el lenguaje radiofónico, la tecnología y el oyente. En ese escenario se organizan los aspectos centrales que permiten la codificación-descodificación, la palabra radiofónica, la música, los efectos sonoros, el silencio y los recursos técnicos que completan al proceso comunicativo y que el autor representa de esta manera:

Gráfico 2. Sistema semiótico radiofónico



Fuente: Balsebre, El lenguaje radiofónico (1994), p. 27.

El lenguaje radiofónico por tanto, excede largamente la producción vocal y la dimensión textual para convertirse en un teatro abierto, capaz de producir múltiples significados y significantes:

Lenguaje radiofónico es el conjunto de formas sonoras y no sonoras representadas por los sistemas expresivos de la palabra, la música, los efectos sonoros y el silencio, cuya significación viene determinada por el conjunto de los recursos técnico-expresivos de la reproducción sonora y el conjunto de factores que caracterizan el proceso de percepción sonora e imaginativo-visual de los radioyentes (Balsebre, 1994: 27).

La invitación a producir un discurso en la radio escolar es entonces la posibilidad de poner en juego interpelaciones culturales, articulaciones sociales y vivencias personales que se configuran simbólicamente desde la propia subjetividad y se completan en el universo (real e imaginario) de la circulación (emisión-recorrido-recepción) sonora de tales “imágenes acústicas”.

En el mismo sentido, Schujer y Schujer, en *Aprender con la radio*, destacan que la radio convoca más al ejercicio visual que la propia televisión,

mientras que la televisión, al emitir imagen y sonido, prácticamente no requiere interacción con el espectador, la radio necesita de su público otro nivel de atención. El radioescucha –a diferencia del televidente– transforma una información acústica en una imagen óptica: la señal auditiva toma forma visual en su cerebro. En este sentido, el radioescucha participa activamente en el proceso, lo que hace que el mensaje adquiera mayor potencia emocional, sea más persistente, más insistente y por tanto de mayor eficacia pedagógica (2005: 121).

La palabra radiofónica posee una presencia fugaz porque no está dominada por el sentido de la vista; sin embargo, es una palabra provocativa de una presencia imaginaria, cargada de sonidos y tejiendo la memoria. Es una palabra que genera sueños, dice Huergo (1997: 148).

María Cristina Mata (1993) considera que la comunicación radiofónica integra un proceso que define como “relación comunicativa”, que opera en el momento de la producción como referencia, pero también en el momento de la recepción. La radio se convierte en espacio clave (como los restantes medios masivos) para la constitución de identidades individuales y colectivas a través del juego de múltiples interpretaciones.

Al pensar la radio como relación comunicativa, la académica e investigadora cordobesa destaca los siguientes atributos:

Su condición de práctica significativa, de espacio de producción de sentido; su condición de espacio de interacción, de dialogicidad; su condición de experiencia cultural inserta en una trama textual y contextual (discursiva e histórica) que la constituye pero a la cual a su vez modela (1993: 6).

En lugar de tomar la comunicación como una tarea específica, consistente en producir y circular mensajes o informaciones, la *experiencia* de la comunicación, dice Mata, “representa el espacio donde cada quien pone en juego su posibilidad de construirse con otros” (1990: 1), concepción

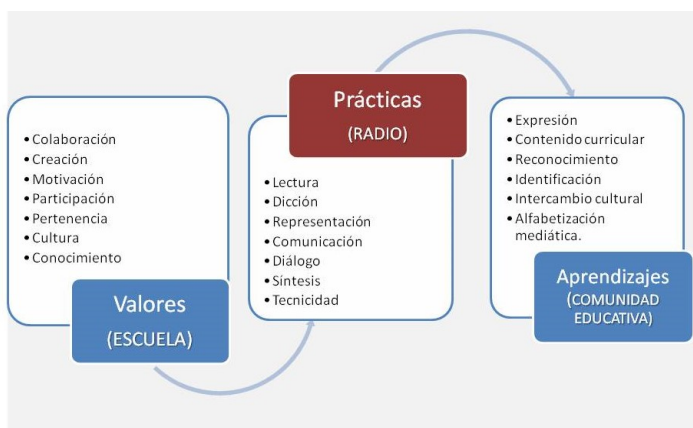
que remite a enfoques sobre la educación concebida como “proceso social”, no como algo predeterminado hacia un destino único.

De acuerdo con Mario Kaplún, las radios educativas o escolares son:

todas aquellas que procuran la transmisión de valores, la promoción humana, el desarrollo integral del hombre y de la comunidad; las que se proponen elevar el nivel de conciencia, estimular la reflexión y convertir a cada persona en agente activo de la transformación de su medio natural, económico y social (1992: 32).

Catalán Abarca, por su parte, destaca el rol de la radio para “el aprendizaje significativo y reflexivo, permitiendo a su vez que la mente del alumno y alumna describa y transforme su entorno a través de las herramientas de aprendizaje de las cuales dispone” (2015: 112).

Esta trama de articulaciones entre el adentro y el afuera, entre la escuela y la radio en su proceso de interpelación e intercambio simbólico y los universos de sentido que se ponen en juego para docentes y alumnos podrían representarse mediante una descripción de relaciones entre valores, prácticas y aprendizajes que articulan la radio como mediación y lo educativo.

Gráfico 3. Valores y aprendizajes en las prácticas radiofónicas escolares

De las prácticas al currículo

La introducción de los diseños curriculares con orientación en comunicación surgió como una respuesta a la necesidad de situar a los estudiantes como productores de pensamiento, de símbolos, de conocimientos mediante la escucha, la circulación de la palabra, el reconocimiento de la heterogeneidad, el respeto por la diferencia de saberes, de historias, de estilos culturales, de generaciones, entre otros.

Ha sido el movimiento de la sociedad civil, con su cuestionamiento sobre el modelo de comunicación de base mercantil y la demanda de un sistema de distribución de la palabra de carácter democrático y sostenido en la comunicación como derecho humano, el que abrió las puertas para institucionalizar prácticas de apropiación de instrumentos de comunicación por parte de la comunidad educativa como nuevo sujeto discursivo y no como mero receptor “crítico”.

Las propuestas de inclusión curricular de la comunicación como diseño pedagógico y como orientación en secundaria se apoyan en una serie de referencias teóricas y una extensa bibliografía entre la que podemos señalar a Huergo (1999, 2003) y Jesús Martín Barbero (1990, 1996) respecto de las mediaciones y los vínculos entre educación, cultura y comunicación; Castells (1996) en cuanto al impacto de la sociedad red; Wolton (2007) sobre los enfoques contemporáneos en comunicación y ciudadanía; Reguillo Cruz (2000) respecto de la emergencia de culturas juveniles y el “desencanto” de la época, así como Mastermann (1993) respecto a la importancia del acceso de los jóvenes a los códigos de circulación mediática de contenidos. También Gerbaldo (2006) y sus reflexiones sobre la radio como herramienta participativa con niñas, niños y jóvenes, así como la mirada comunitaria de Holgado (2010) con sus trabajos sobre la radio en la escuela y en la comunidad, y los de Balan, Jaimes y otros (2000), con *Barrio Galaxia* y la articulación entre el territorio y la comunicación educativa.

De la misma forma, Mario Kaplún (1992b), quien estudió la conexión de los medios de comunicación en la escuela con el sector de Lenguaje y Comunicación a partir de cómo los estudiantes hacen uso de estrategias o técnicas de estudio con las que refuerzan la lectura, dramatización, síntesis, creación, colaboración, personalidad, dicción, etc.; estrategias claves en la asignatura que apuntan a formar estudiantes comunicadores.

El empleo de tecnologías de la comunicación pone en escena la dimensión del lenguaje y sus técnicas de intercambio simbólico. Su impacto ha hecho que las prácticas de composición y producción textuales se caractericen por estar acompañadas de elementos visuales y sonoros.

La incorporación de la dimensión comunicación en el currículo educativo en la escuela secundaria ha incluido tanto las prácticas de producción y gestión de medios –entre ellos, la radio– como la especialización en la trayectoria final de bachilleres. Las bases fundacionales para el

desarrollo de estas políticas educativas, con antecedentes en diversas jurisdicciones educativas, pueden rastrearse en una serie de normas y documentos adoptados por el Consejo Federal de Educación (CFE) entre 2009 y 2012.¹²

La recomendación pedagógica del Consejo Federal de Educación (Resolución N° CFE 142/11) propone que la orientación en Comunicación para la escuela secundaria:

no reduzca la comunicación a esquemas lineales de análisis sino que se estudien las complejas situaciones culturales, políticas, sociales y económicas que la atraviesan. El campo de la comunicación puede y tiene que jugar un rol importante para favorecer una más justa distribución de saberes y experiencias acerca de los procesos socio-históricos vinculados a la comunicación, para poder comprenderlos y elaborar estrategias de intervención.

El documento del CFE resulta un valioso documento que invita a no reducir la comunicación a los medios y, en cambio, valorarla como proceso y como interacción social:

la comunicación no se reduce a los medios de comunicación, que los medios, a su vez, no se limitan a los medios masivos y que los medios masivos no se reducen a los medios masivos concentrados y multimediáticos. Se trata de superar la identificación de la comunicación con las tecnologías y comprender que los procesos comunicacionales son interacciones sociales. Esto supone entender la comunicación como disci-

¹² Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria Resolución CFE N° 84/09. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria CFE N° 93/09. Marcos de Referencia: Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Comunicación. Resolución CFE N° 142/11 Nivel secundario. Núcleo común de la formación del ciclo orientado. Resolución CFE N° 191/12 Núcleos de Aprendizaje Prioritario Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Formación Ética y Ciudadana. Campo de Formación General. Ciclo Orientado. Educación Secundaria. Resolución CFE N° 180/12.

plina clave para comprender los procesos de producción de sentido, como parte de una disputa cultural, histórica y social y como producto de relaciones materiales y simbólicas.¹³

Las propuestas de inclusión de la comunicación en el currículo¹⁴ de escuelas secundarias, como factor para la construcción de ciudadanía, se afirman en la necesidad de proponer ámbitos de socialización e intercambio que horizontalicen la comunicación y la proyecten como parte de los bienes –simbólicos, en este caso– en disputa con el mercado. Al introducir la comunicación en el diseño curricular de la secundaria, la Dirección General de Escuelas (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires (2007/2011) considera que la ciudadanía también es un lugar de ida y vuelta entre el adentro y el afuera de la escuela:

La ciudadanía se sitúa de este modo como un concepto clave en esta propuesta político-educativa y es entendida como el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto conflictiva, ya que las relaciones sociales en comunidad lo son. De este modo se recuperan las prácticas cotidianas como prácticas juveniles, prácticas pedagógicas, escolares y/o institucionales que podrán ser interpeladas desde otros lugares sociales al reconocer las tensiones que llevan implícitas. Una ciudadanía que se construye, se desarrolla y se ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, al expresarse, al educarse, al organizarse, al vincularse con otros jóvenes y con otras generaciones (2007: 13).

La inclusión de los/las jóvenes en el estudio y las prácticas de interpretación y producción que involucran los procesos comunicacionales, tanto en el amplio campo de la comunicación (la comunicación interpersonal, intercul-

¹³ Resolución CFE N° 142/11 Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Comunicación. Marco de referencia. (2011)

¹⁴ En la estructura curricular de la educación secundaria se incorpora la materia Construcción de Ciudadanía, según obra en el Anexo II de la Resolución N° 3233/06.

tural, comunitaria/institucional) como en el campo específico de los medios de comunicación masiva, son algunos de los fundamentos nodales de las políticas implementadas a partir del programa Escuela y Medios de la Ciudad de Buenos Aires.

La radio puede verse además como una especie de puente inter generacional (desde su histórico formato AM de contenidos generalistas hasta su versión en FM con formatos más descontracturados y próximos a los jóvenes) que oficia de nexo en el encadenamiento de mediaciones culturales entre el adentro y el afuera de la escuela, entre jóvenes y adultos, entre la cultura local y la cultura global, entre el saber informado y el saber producido, y entre prácticas educativas y comunicacionales.

La cuestión generacional ligada a las prácticas tecnológicas está en los fundamentos de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, en su Diseño Curricular para la Educación Secundaria fundamentó en el Marco General para el Ciclo Superior (2010):

la fuerte marca generacional que imprime en los jóvenes la experiencia tecnológica, informacional y comunicacional; la emergencia y consolidación de múltiples configuraciones familiares; el papel significativo de los grupos de pares que funcionan como un soporte socio-afectivo cada vez más relevante en la vida de las y los jóvenes, constituyen sólo algunos de los cambios más significativos que interpelan, entre otros, el vínculo entre jóvenes, adultos y escuela (10).

Hablar de alfabetización, dice Buckingham (2018), supone entonces asumir el reclamo de un estatus o una importancia de los nuevos medios paralelos a los del lenguaje escrito. Además, dice, pone sobre la mesa planteamientos sobre el aprendizaje. Supone que:

entender los medios no es algo del todo natural ni automático: no es nada que se aprenda al usar los medios, o algo que se adquiera con poco esfuerzo. Al contrario, implica que

al igual que pasa con la alfabetización tradicional tiene que darse un proceso más o menos deliberado de enseñanza y aprendizaje (2018: 6).

Dirá Barbero (1996) al respecto solo a partir de la asunción de la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura será que la escuela puede insertarse en los procesos de cambio que atraviesa la sociedad.

La trasposición a lo digital

La configuración de una descripción del campo educación-comunicación quedaría incompleta sin mencionar otras herramientas o instrumentos como lo son los dispositivos y lenguajes digitales. Se trata de nuevas mediaciones que se superponen o solapan sobre prácticas tecnológicas anteriores y reclaman un sitio desde el prestigio y la novedad, como emergentes de una “civilización” que aparece como antesala de un mundo nuevo y de una ruptura epistemológica. Esta última particularmente vinculada al concepto de “sociedad red” (Castells, 1996) o la sociedad de los conectados, y también a la noción de interactividad, como ida y vuelta en tiempo real del vínculo emisor-receptor.

En su vinculación con el objeto de estudio de este trabajo, cabe señalar que el despliegue de hardware y software en el mundo social y educativo de los jóvenes ha sido contemporáneo con el auge de la utilización de emisoras de radio escolares, proceso que se examina con foco en el período 2009-2012. Al respecto, cabe decir que la introducción de dispositivos de transmisión y gestión de contenidos sonoros, originariamente gestados en el mundo analógico, ha sido apropiada naturalmente en su versión digital, especialmente en lo referido a producción y reproducción de contenidos mediante el uso de software de edición y puesta al aire, así como en el almacenamiento y selección de clips y contenidos musicales.

Esos usos se suman a la propia perspectiva de reemplazar la tecnología *broadcasting* (radiodifusión) de transmisión, por la de *streaming* por Internet, manteniendo las virtudes y potencialidades del lenguaje radiofónico y sus aportes a la construcción de sujetos discursivos en la educación.

También puede verse la experiencia radial como una interfase entre el mundo analógico de la pizarra y el mundo de las culturas digitales en formato celular o multimedia. Puede ser asimismo un auxiliar como herramienta de producción de conocimiento, para enfrentar el riesgo de reducir la educación a procesos instrumentales y tecnocráticos que interpelan lo educativo. En ese sentido, y junto con Tedesco (2014), podemos subrayar que, además de saber leer y escribir, también es necesario estar digitalmente alfabetizado para ejercer el desempeño ciudadano mediante el acceso a la información y la capacidad reflexiva.

Se trata, probablemente, de comprender el entorno empresarial, técnico, científico y político que opera tras la dimensión de la brecha en el acceso a los dispositivos y sus contenidos. Además del acceso y la conectividad, importan sus efectos en el plano cognitivo. Según el análisis de la Agenda 2015 sobre la educación, preparada para la UNESCO:

la particularidad de los artefactos técnicos que se construyen en el ámbito de la información y la comunicación es que tienen (o se supone que tienen) un fuerte impacto en los procesos cognitivos individuales y en la gestión social del conocimiento, lo cual es considerado como una variable clave de la estructura social contemporánea (Tedesco, 2014: 13-14).

Martin Hopenhayn (2003) considera que el proceso de formación ciudadana se ve interpelado por la crisis que la hegemonía de los nuevos discursos y dispositivos de la sociedad de la información generan en las estructuras tradicionales de la educación y de la comunicación.

Y agrega que el nuevo escenario

va a obligar a los ciudadanos a estar informados, desarrollar capacidad de gestión y operar con los códigos de la sociedad de la información. Todo esto hace que la educación y el conocimiento también sean cada vez más centrales en la promoción de las nuevas formas de ciudadanía (2003: 178).

Eva Da Porta (2011) previene que antes de adaptar la escuela a las TIC se deben adecuar estas a las necesidades de la educación y en definitiva a las demandas de la sociedad. En este sentido, y respecto de las actualizaciones y competencias que demanda el entorno digital y la extensión de su empleo por parte de los niños, resulta indispensable la mirada crítica de Buckingham (2005), que advierte sobre los riesgos de una utilización instrumental de los nuevos entornos de circulación de la comunicación, por parte de los actores educativos.

La llegada de las tecnologías digitales ha representado nuevos y significativos desafíos y oportunidades para los educadores mediáticos. Por una parte, estas tecnologías ofrecen un nuevo conjunto de objetos y procesos para el estudio, y hacen que varios aspectos de la producción mediática sean mucho más accesibles a los estudiantes. Por otra parte, sin embargo, estas tecnologías a menudo parecen ir acompañadas de una forma de instrumentalismo educativo que implícitamente mira la tecnología como una utilidad meramente neutra (2005: 4).

La vinculación de la radio como tecnología de comunicación y el aprendizaje escolar también fue adoptada en otros países de la región como Chile, donde la digitalización de la radio y la influencia de Internet sobre su configuración abrieron nuevas prácticas capaces de “reforzar y mejorar los aprendizajes de jóvenes en el contexto educativo chileno”,¹⁵ según la investigación de María Catalán Abarca, publicada por la Pontificia Universidad Católica de Chile (2015).

¹⁵ La experiencia chilena, que considera el entorno digital como una oportunidad para su desarrollo, es recomendada por el Ministerio de Educación tras andino y tiene un punto de referencia en las experiencias del Colegio Alta-

En su tesis de maestría¹⁶ la autora chilena cita el caso argentino y las recomendaciones del Ministerio de Educación de la Nación de la Argentina en cuanto al uso de la radio como herramienta pedagógica y didáctica, y como canal de expresión para producciones relacionadas con contenidos curriculares o de interés socioeducativo y comunitario (2015: 104–106).

La dimensión de las TIC, como articuladoras de los campos de la comunicación y la educación, también formó parte en Argentina de programas educativos gubernamentales (ver Portal Educ.ar) y diseños curriculares a partir de diversas iniciativas y políticas que procuraron aprovechar los nuevos entornos de producción y distribución de los contenidos con empleo de las TIC. Los distintos programas, como Conectar Igualdad¹⁷ o Programa Mi PC, se orientaron hacia la alfabetización digital, el acceso a dispositivos y aplicaciones para su uso.

zor, de Chillán y radios escolares en Santiago de Chile, Tome (Radio Sinfonía Escolar), Villarrica (Radio Escolar Alegría), Copiapó (Radio Favorita), entre otras.

¹⁶ Catalán Abarca, María Gricelda (2015), “Radio escolar digital y su aporte al desarrollo de competencias comunicacionales y habilidades del siglo 21 para estudiantes de enseñanza media del Colegio Altazor”, tesis de Maestría en Comunicación Social, mención Comunicación y Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

¹⁷ El programa Conectar Igualdad (2010) apuntó a brindar una respuesta efectiva a la problemática del uso y el conocimiento de las TIC. Se basó en la entrega de una *netbook* (computadora portátil) a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial, y de los institutos de formación docente, en la capacitación a los docentes en el uso de esta herramienta, y la elaboración de propuestas educativas que favorezcan su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5

Las múltiples dimensiones de la radio escolar

Esta radio nos guiará en la búsqueda de propuestas alternativas para la educación intercultural y bilingüe, recuperando el valor de la palabra que nace del corazón de la cultura, de la lengua materna.

Zulma Lazarte, directora de la Escuela Bilingüe Juan XXIII
de la Misión San Francisco Inauguración de FM Cheru,
Pichanal, Salta, 2001

Análisis documental del objeto de estudio

Un conjunto de visiones y perspectivas, teóricas y empíricas, han sido visitadas durante este trabajo para constituir las herramientas de procesamiento, análisis y reflexión que permitan conocer más sobre el tema y su campo. En este capítulo se desarrollan la descripción y el análisis de los datos, documentos y testimonios según las dimensiones de evaluación propuestas en el diseño metodológico y conforme las consideraciones teóricas sobre el objeto de investigación. El trabajo se organiza conforme los ejes, enfoques, fuentes y materiales seleccionados para la muestra con el fin de abarcar el mapa de problemas en debate de acuerdo al esquema de abordaje que se plantea en el Capítulo 3.

Como ya se ha dicho, el material de trabajo incluye cuatro documentos oficiales, tres textos de presentación de proyectos de radios escolares, un documento producido por

alumnos, fragmentos de un informe de capacitación publicado, tres cuestionarios a responsables de experiencias y una entrevista, como fuentes principales.

De acuerdo con el diseño de investigación (ver Cuadro 5), se abordan diversas categorías de análisis con referencia al fenómeno en estudio, focalizado en la radio escolar como:

1. Herramienta pedagógica
2. Mediación cultural
3. Articulador social comunitario
4. Tecnología educativa
5. Facilitador de competencias lingüísticas
6. Agente de retención y motivación de los alumnos

La primera de las dimensiones de análisis se refiere a la visión pública del objeto.

Visión pública de la radio como herramienta educativa

Recorte del tema y documentos considerados

- Cuadernillo de capacitación Programa Nacional de Extensión Educativa “Abrir la Escuela” Nivel Secundario: Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Ministerio de Educación (2011).
- Dossier. *Esta escuela tiene voz*, material de trabajo para las radios escolares CAJ. Comisión Nacional de Comunicaciones (CNC), Ministerio de Educación de la Nación (2012).
- Diseño curricular para la educación secundaria 5° año: Orientación Comunicación, Bracchi y Paulozzo (coords.), Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Provincia de Buenos Aires, La Plata (2011).

- Sintonía escolar. Fascículo III “La radio escolar como herramienta pedagógica y de mediación”, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de Córdoba (2016).

Análisis de contenidos

La consideración de la visión pública de la radio como instrumento educativo en las políticas oficiales aparece fortalecida con los avances obtenidos en el plano jurídico a partir de la nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual en 2009. Se pone de manifiesto que el proceso de debate público a nivel nacional sobre el nuevo estatuto de la comunicación social como instrumento de la ciudadanía democrática caló también en el ámbito educativo e interpeló a las agencias gubernamentales respecto de acciones o programas vinculados con el campo de la comunicación.

El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, analiza en “Abrir la Escuela” que

en consonancia con el nuevo marco legal de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, proponemos una radio que se convierte en herramienta pedagógica y didáctica al servicio de un proceso de aprendizaje integral, que es aula y taller, que produce contenidos relacionados con otros abordados desde las diferentes asignaturas y los socializa con la comunidad, que se convierte en su audiencia (2011: 7).

El Ministerio de Educación de la Nación decidió garantizar los elementos técnicos para la instalación de las emisoras escolares y las instancias de capacitación que se requieren, tanto en una primera etapa para su implementación, como luego de consolidada la radio. En su propuesta, imagina “una cadena de radios escolares que se encuentre

en un espacio radiofónico de alcance nacional y se constituya en un aporte para sostener las identidades regionales” (2011: 23).

Según el Ministerio de Educación, la experiencia radial procura:

Buscar con los alumnos nuevas estrategias y ámbitos de trabajo escolar que estimulen la investigación, la expresión y el intercambio.

Establecer canales de comunicación abiertos y cooperativos con las familias y los distintos miembros de la comunidad educativa (2011: 8).

Herramienta pedagógica

El material conjunto entre Educación y la Comisión Nacional de Comunicaciones (CNC, 2012) concibe la experiencia radial como herramienta pedagógica que facilita el proceso educativo a través de un canal de expresión lúdico y reflexivo. Esta perspectiva dialoga con el concepto de interpelación pedagógica de la radio como dispositivo sociocultural-educativo:

Las radios en las escuelas, tienen como objetivo ampliar las trayectorias escolares de niños, niñas y jóvenes diversificando el horizonte de oportunidades y experiencias educativas. Constituyen una nueva herramienta pedagógica que permite abordar, con diversos recursos, los contenidos curriculares a través de un canal de expresión lúdico y, a la vez, reflexivo. El Proyecto propone el desarrollo de diferentes estrategias en tiempos y espacios complementarios a los de la jornada escolar que estimulen la investigación, la expresión y el intercambio entre los alumnos, los educadores y la comunidad.

Con la implementación de esta iniciativa de radios escolares, la escuela pública cuenta hoy con más y mejores espacios educativos que favorecen a una formación integral, que intensifican los aprendizajes y que buscan dar respuesta a las necesidades pedagógicas actuales, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades de nuestros alumnos (Prólogo).

Para el Ministerio de Educación, en “Abrir la escuela” la radio debe ser entendida como una herramienta pedagógica:

la Capacitación para Radios Escolares propone desarrollar una experiencia educativa y escolar a partir de la radio, entendida como herramienta pedagógica y didáctica, y como canal de expresión para producciones relacionadas con contenidos curriculares o de interés socioeducativo y comunitario (2011: 6).

El medio radiofónico ofrece múltiples variantes para la investigación y es un lugar donde todas las áreas del conocimiento pueden expresarse. Una de las apuestas del Proyecto impulsado por el Ministerio-CNC (2012) ha sido desarrollar los contenidos que se trabajan con los estudiantes en las diversas asignaturas como nuevo espacio para el aprendizaje:

una escuela de calidad, inclusiva, genera condiciones de aprendizajes para todos y para todas. En esa articulación con lo curricular, el rol de los docentes, los talleristas y los coordinadores es fundamental. Pero, ¿para qué? Todo lo que sucede en la escuela es una experiencia educativa donde se producen sentidos, donde se comunica algo. Pero no todo se relaciona con los contenidos curriculares. El desafío es poder generar experiencias, proyectos educativos y comunicacionales que estén atravesados por contenidos curriculares (17).

También desde la experiencia cordobesa (Ministerio de Educación, 2016) se revaloriza el rol dinamizador de la radio escolar en el aprendizaje:

La Radio puede actuar como una instancia dinamizadora de los procesos de aprendizaje y comunicación creando un entramado en el que los estudiantes con pluralidad de voces, formación e intereses pueden desarrollar el trabajo conjunto abordando situaciones cotidianas de su devenir escolar, histórico y cultural (2016: 7).

El Ministerio señala como necesario que los estudiantes se apropien de los saberes de la orientación en comunicación, sin disociar la teoría de la práctica, la reflexión de la producción, puesto que estas instancias se enriquecen y retroalimentan mutuamente y considera que:

La producción es un aspecto fundamental en la formación de un Bachiller en Comunicación; por ello, se sugiere que esté incluida desde el inicio del trayecto orientado y promueva proyectos de intervención en la propia comunidad, contemplando distintos niveles de complejidad, en los que se ofrezcan múltiples opciones:

a) Producción gráfica: periódicos y revistas institucionales o comunitarias; b) Producción radial: guiones, programas para una radio local o para ser “subidos” a Internet; c) Producción audiovisual: guiones, trabajo en diversos géneros: noticiero, magazine, espectáculo, deportivo, ficciones, animaciones, documentales, etc.; d) Producción fotográfica: documental, artística y/o periodística; e) Producciones publicitarias; f) Producción multimedial y digital: desarrollo de páginas web, blogs, etc.; g) Producción de textos de distintos géneros vinculados al campo de la comunicación (crónicas, noticias, ensayos, afiches, guiones, entrevistas, editoriales, notas de opinión, entre otros) (2016: 9).

Pensar el Proyecto de Radio Escolar en el marco de las prioridades pedagógicas, implica plantear la escena escolar como espacio-tiempo construido por actores escolares comprometidos en la construcción de sentidos. Implica también “considerar allí la reconfiguración de modos de hacer y de pensar la práctica”, según la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Secretaría de Educación de Córdoba (2016), que conceptualiza la radio como una mediación pedagógica:

En esa trama, en ese devenir, apostando a ella, participando en ella, y por qué no, recreándola, el Proyecto de radios escolares se presenta así, como una mediación pedagógica. Permite poner en valor la capacidad de adaptabilidad a

distintos ejes o temáticas que forman parte de los contenidos educativos, la capacidad para abordarlos desde diferentes perspectivas, constituyéndose en un espacio clave para la co-construcción de aprendizajes, la constitución de identidades individuales y colectivas que reconoce sujetos hacedores del entramado social (6).

El programa de radios CAJ, dentro del programa “Abrir la escuela” de Educación, destaca que:

La producción radial desencadena un proceso creativo que involucra aspectos estéticos y de contenido. Alcanza, por un lado, a la comunicación entre alumnos, docentes y la comunidad; por el otro, al aprendizaje que se lleva adelante a partir de distintas competencias y saberes que se ponen en juego (2011: 7).

Mediación cultural

En los fundamentos del proyecto CAJ (Educación, 2011), se concibe a la instalación de radios como parte de un nuevo programa que

concibe a la educación como la herramienta que la sociedad ha construido y designado para realizar la distribución igualitaria del conocimiento y de los bienes culturales por ella producidos y a la escuela como la institución encargada de hacerlo, un espacio para la formación y la reafirmación de la construcción de una ciudadanía activa (2011: 3).

Por su parte, el programa conjunto entre el Ministerio de Educación y la CNC (2012) para impulsar las radios escolares destaca el papel de la radio para dialogar con las culturas juveniles y contestar los prejuicios:

el desafío de la escuela es abrirse a la multiplicidad de lenguajes y saberes sociales de las culturas juveniles entendiendo que las radios escolares tienen que transformar esta visión negativa de la juventud y priorizar sus intereses, las opiniones, la participación y el protagonismo (2012: 35).

El Programa Nacional de Extensión Educativa “Abrir la Escuela”, orientado al Nivel Secundario, caracterizó la iniciativa como una propuesta para acompañar a la escuela en ese proceso de transformación y mejora de la calidad educativa, promoviendo acciones de extensión para los niveles Primario y Secundario:

La idea es generar una escuela extramuros que permita ampliar las trayectorias escolares de niños, niñas y jóvenes al vincular la dimensión formal y no formal de la educación, y desarrollar e implementar acciones y proyectos que posibiliten habitar nuevos espacios y nuevas formas de enseñar y aprender. (...) La propuesta es avanzar en una línea de acción donde la educación pública posibilite, mediante la radiofonía, una variada gama de intercambios y producciones ligadas al proceso de aprendizaje como un camino de construcción colectiva (2011: 7).

Articulación social comunitaria

El Programa Nacional de Extensión Educativa del Ministerio de Educación, desde sus distintas orientaciones, promovió la realización de experiencias metodológicas y programáticas a partir de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) como parte del fortalecimiento del proceso de aprendizaje en los establecimientos educativos secundarios del país. La articulación entre lo educativo y la comunidad es un eje que aparece con fuerza en el material conjunto entre Educación y la Comisión Nacional de Comunicaciones (CNC) del Ministerio de Planificación.¹

Es necesario vincular esta propuesta desde sus alcances pedagógicos y didácticos con el entramado de la vida de los jóvenes en su paso por la escuela secundaria, ampliando su horizonte para convertirla en una herramienta que apunta al

¹ Comisión Nacional de Comunicaciones (CNC), Ministerio de Planificación de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación, *Esta escuela tiene voz. Material de trabajo para las radios escolares CAJ*. Dossier (2012).

fortalecimiento y la mejora en la calidad de los aprendizajes desde una perspectiva integral. A su vez es un espacio ideal para la apertura de la escuela hacia la comunidad educativa donde está inserta, y para el sostenimiento y la profundización de ese vínculo (2012: 16).

En “Abrir la Escuela” (Educación, 2011), se plantea la vinculación entre la radio como herramienta y el aprendizaje curricular:

la radio escolar que proponemos se presenta como una herramienta para desplegar y profundizar los contenidos curriculares desde las más variadas perspectivas, fortaleciendo el proceso de aprendizaje y, a la vez, promoviendo la apertura de la escuela a la comunidad educativa (2011: 8).

A través del programa de Radios CAJ, el Ministerio de Educación (2011) apunta en forma directa al vínculo con la comunidad, concibiéndola como herramienta de articulación e intercambio:

Esta iniciativa tiene la intención de lograr un trabajo que despierte la motivación de los jóvenes para la investigación, el estudio y el compromiso con el propio aprendizaje y, a la vez, que tienda a crear expectativas en la comunidad educativa, que es partícipe y audiencia. Es decir, proponemos al medio también como herramienta que fortalezca la relación de la escuela y sus alumnos con la comunidad de la que forman parte (2011: 25).

En el mismo sentido, el material de formación del Ministerio de Educación destaca que:

Anhelamos que los establecimientos educativos que cuenten con una radio escolar encuentren formas de producir desde una perspectiva abierta, participativa y responsable que valore el hecho de contar con un medio de comunicación con intereses, contenidos y voces que se expresan desde ese lugar común, que es propio, colectivo y solidario (2011: 28).

Tecnología educativa

El proyecto de radios escolares dentro del programa “Abrir la Escuela” del Ministerio de Educación (2011) destaca que “Educar para la comunicación implica ayudar a entender el dinamismo de la tecnología. Desde esta perspectiva renovada los medios audiovisuales son una oportunidad para pensar y pensarse en relación con el mundo y catalizar experiencias culturales” (2011: 5).

Los documentos de capacitación en el uso de la radio escolar por parte del Ministerio y la CNC² recuperan el potencial del medio cuando sostienen que

puede sonar anticuado, pero la radio encierra grandes potencialidades y un encanto que la imagen no logra recrear. En estos tiempos en los que parece, hemos aprendido a revalorizar lo viejo, aquello que ha servido y cumplido una función reveladora en épocas anteriores, podemos redescubrir en este medio la potencia arrolladora que tiene desde el punto de vista educativo (2012: 28).

También la provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2011) enfatiza los aportes de las prácticas a nuevos lenguajes, sensibilidades y escrituras:

la comunicación no constituye sólo el estudio de los medios de comunicación, ni reduce su abordaje al aspecto tecnológico. En este sentido, un modo de medir el paso de la concepción instrumental de la comunicación a su comprensión integral es entender que los medios tecnológicos remiten a nuevos modos de percepción y de lenguaje, nuevas sensibilidades y escrituras. Por ello la novedad más importante de nuestro siglo no es la suma incesante de nuevas máquinas tecnológicas, sino un nuevo modo de relacionar los procesos

² Ministerio de Educación. Comisión Nacional de Comunicaciones (CNC). *La escuela tiene voz*. Material de Capacitación para Radios CAJ (2012).

simbólicos (culturales) y las formas de producción y distribución de bienes en lo que se ha dado en llamar la Sociedad de la Información (2011: 13).

Asimismo, la provincia (DGCyE, 2011) propone partir de la condición de nativos digitales que asigna a los estudiantes como manera adicional de vinculación de los docentes:

el docente deberá establecer un vínculo con las nuevas tecnologías y los nuevos lenguajes que los estudiantes tienen interiorizados en su carácter de nativos digitales. Inclusive debería preverse la progresiva incorporación de formas de comunicación pedagógica entre docente y estudiante más allá de la relación áulica cara a cara, como blogs, páginas web, foros y toda otra plataforma digital que permita la interacción por el conocimiento (2011: 15).

Los documentos públicos valorizan el rol de la producción comunicacional como un instrumento de empoderamiento, en tanto parte de un proceso de apropiación simbólica que favorece el diálogo y la autoestima. Así lo destacan el Ministerio de Educación y la CNC en *Esta escuela tiene voz* (2012).

Las producciones comunicacionales en diferentes lenguajes y formatos, en el ámbito educativo, son una instancia de construcción de sentido. Los estudiantes, al crear un material, necesariamente se apropian de las herramientas de producción de mensajes y pasan a elaborar narrativas según sus propias formas de pensar, sus elecciones, sus posibilidades y limitaciones. Esta apropiación simbólica es un paso de suma importancia para su conformación como ciudadanos, que se plasma en el doble acto de producir una voz propia y hacerla circular más allá del aula. Estas experiencias permiten que las voces de los estudiantes sean amplificadas y escuchadas por otros, ayudan al fortalecimiento de su autoestima y favorecen el diálogo en las escuelas y con las comunidades en las que están insertas (2012: 25).

En el proyecto de radios CAJ (Educación, 2011) puede leerse que:

como ha sucedido en toda su historia, hoy la radio incorpora las últimas herramientas tecnológicas en materia de comunicaciones y utiliza internet. Las radios online, los blogs radiales y la edición digital de sonido están al alcance de millones de personas. En poco tiempo más, aunque la tecnología ya está disponible, mucha gente estará en condiciones de hacer radio desde su casa a través de la red y ser escuchada por audiencias variadas y distantes (2011: 11).

El abordaje de la cuestión comunicacional es vista también como parte de una disputa contra hegemónica en donde los medios deben ser examinados en forma crítica, como potenciales instrumentos de dominación. De allí que la provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2011) proponga su estudio como disciplina y su empleo con propósitos alternativos.

En la escuela, la comunicación como disciplina de estudio y espacio de producción debe evitar ese tipo de fragmentación acrítica. Incluso el abordaje de los medios de comunicación debe realizarse en toda su amplia y compleja dimensión, entendiéndolas como un extraordinario factor de difusión de mensajes y significados, pero también desde su faceta hegemónica, es decir, en tanto herramientas de dominación cultural e ideológica (10).

Facilitador de competencias lingüísticas

La vinculación de la producción audiovisual con el desarrollo del lenguaje es abordada asimismo como parte de los aportes que la política educativa oficial proyecta en el intercambio simbólico que supone trabajar los contenidos:

Decodificar, volver a codificar, construir y producir la propia información con una amplia gama de posibilidades que se interrelacionan entre sí son acciones que estimulan la sensibilidad y el criterio propio. Trabajar con el lenguaje

audiovisual enriquece la percepción estética en torno al sonido, la imagen, el texto. Al mismo tiempo, obliga a pensar contenidos, diseñar estructuras y buscar nuevas formas para el pensamiento, trazar estrategias y analizar e inferir conclusiones desde una perspectiva de conjunto (Ministerio de Educación, 2011: 5).

En la articulación de acciones de aprendizaje y competencias lingüísticas, se valoriza el componente creativo de la experiencia:

La radio ofrece múltiples posibilidades para realizar experiencias ligadas a los contenidos curriculares que se abordan en las distintas áreas del aprendizaje. En este sentido, el Proyecto propone la conformación de grupos operativos que pongan en práctica actividades que incluyan la investigación, la selección de material y la aplicación de competencias lingüísticas. La producción radial desencadena un proceso creativo que involucra aspectos estéticos y de contenido. Alcanza, por un lado, a la comunicación entre alumnos, docentes y la comunidad; por el otro, al aprendizaje que se lleva adelante a partir de distintas competencias y saberes que se ponen en juego (Ministerio de Educación, 2011: 7).

Agente de retención y motivación

Los documentos convocan a planificar las materias, incluyendo la radio como una instancia más, como un recurso disponible, de la misma manera que se piensa la biblioteca, el laboratorio o la sala de audiovisuales. No se trata de forzar la inclusión de tal o cual herramienta sino de tener en cuenta que ese recurso facilita el acercamiento al conocimiento y además posibilita construirlo y recrearlo.

De acuerdo con la perspectiva de Educación y la CNC (2012), el aula puede transformarse en la sala de preproducción, donde se escribe el guion del radioteatro, se investiga o se planifica la investigación, se prepara la entrevista y se arman los debates. El aula se convierte en un

taller donde las actividades son colectivas y creativas. La dimensión colaborativa aparece destacada en varias oportunidades:

La radio fuerza a la reciprocidad y la complementariedad y si tenemos en cuenta que en gran medida el aprendizaje sucede en grupo, donde la colaboración es la fuente de crecimiento, entenderemos la importancia de potabilizar este medio como herramienta pedagógica y didáctica que nos posibilitara abordar los contenidos curriculares de un modo diferente, novedoso y atractivo para los jóvenes (2012: 29).

En el proyecto CAJ (Educación, 2011), la radio es vista como un ámbito que estimula el surgimiento de inclinaciones vocacionales:

A mediano plazo la radio también puede ayudar a orientar a los alumnos a definir su inclinación vocacional, ya que pone en juego una variada gama de actividades que estimulan la creación y despiertan distintos intereses que pueden derivar en una carrera futura u otro proyecto de formación y crecimiento personal (2011: 8).

Las prácticas compartidas de producción y puesta al aire de contenidos radiofónicos contribuyen al trabajo en equipo docente-alumnos y también al desarrollo de la responsabilidad. Así lo destaca el proyecto de Educación:

por infinitos ejemplos que tenemos en diferentes radios CAJ, entendemos que los jóvenes son absolutamente responsables a la hora de cuidar el estudio y cumplir con las pautas del docente porque básicamente es un espacio que les gusta y los atrae. En varias escuelas las llaves de la radio las tienen los alumnos. Por otra parte, es importante destacar que todos los docentes deben trabajar en forma mancomunada con los talleristas de las radios, de modo tal que puedan colaborar ambos en la tarea y en el acompañamiento de los jóvenes en el proceso (2011: 32).

La visión de los alumnos sobre el uso de la radio en la escuela

Recorte del tema y documentos considerados

Se recuperan documentos producidos por alumnos en encuentros dedicados específicamente al debate sobre las radios escolares que, en el caso seleccionado, se refiere a un evento nacional con participación de 1800 jóvenes de 130 escuelas de todo el país por lo que se lo considera representativo del objeto de análisis. Asimismo, la visión del tema recogida por los capacitadores de FARCO que visitaron radios escolares en el marco del programa *Todas las Voces, Todos* (2010).

- Documento Nacional de Radios Escolares CAJ, elaborado por alumnos participantes del Encuentro La Radio Escolar CAJ que queremos, Buenos Aires, octubre de 2014.
- Informe final *Todas las Voces, Todos*, Informe sobre los alumnos. Programa Federal de Capacitación y Fortalecimiento para Radios Comunitarias, Escolares, Inter-culturales y de Frontera, Comunitarias, FARCO, Capítulo 4.³
- Artículo periodístico: “Radios escolares: comunicación joven sin intermediarios. Proyectos radiales. Educación”, en *El Civismo de Luján*, 12 de noviembre de 2012.

Análisis del material

Uno de los ejes principales de abordaje sobre la percepción de los alumnos respecto de las prácticas radiofónicas es que la comunicación permite el acceso a una serie de problemáticas sociales, culturales, ambientales, tanto locales como

³ Realizado entre mayo de 2009 y noviembre de 2010, conjuntamente con el Comité Federal de Radiodifusión AFSCA y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

nacionales, además de aquellos temas que estén en relación con la orientación de la escuela. Asimismo, la música y la historia o la incorporación de los intereses y demandas de la comunidad, a través de los programas de interés general e informativos.

Entre las principales valoraciones realizadas durante el encuentro nacional de alumnos que compartieron experiencias de uso de las radios del programa CAJ, se destacaron algunos aspectos de interés cualitativo sobre las prácticas, que se agrupan aquí a partir de las categorías seleccionadas:

Herramienta pedagógica

Al respecto, las conclusiones del documento de los alumnos destacan que, desde su perspectiva, el uso de la radio escolar facilita procesos de aprendizaje:

- Es una manera diferente de aprender.
- Sirve como herramienta de comunicación para aprender a escuchar e inculcar el respeto.
- Es otra herramienta de calificación para las materias (Documento, 2014: 1).

Mediación cultural

El documento de conclusiones del encuentro de alumnos del programa CAJ destaca que la práctica de radio:

- Contribuye a ampliar el universo cultural de la comunidad en la que está inserta.
- Se habla de problemáticas sociales, culturales, ambientales, tanto locales como nacionales, además de aquellos temas que estén en relación con la orientación de la escuela.
- Abordamos diversas temáticas tales como las musicales, literarias, informativas, deportivas, históricas, entre otras.

- Contemplamos la incorporación de los intereses y demandas de la comunidad, a través de los programas de interés general e informativos (2).

Por otra parte, en el relevamiento de *Todas las Voces, Todos* (FARCO, 2010) se puede observar la “negociación” entre preferencias culturales e intereses sociales y comunitarios por parte de los alumnos. Pero se pone de manifiesto que la presencia del medio en la escuela funciona como un espacio de intercambio de informaciones e historias:

Existe reconocimiento cultural de los gustos de los alumnos y alumnas, aunque tuvieron que acordar que no sólo se pasara ‘reggaetón’, sino también otros estilos musicales. En el taller se pudo recuperar el conocimiento que tienen de la comunidad, las instituciones, las organizaciones, los espacios donde se reúnen los niños, los adultos, los espacios de talleres culturales, de deportes, entre otros. Pensamos que en cada uno de esos espacios hay información que podemos retomar para informar, hay historias para grabar y compartir. Si podemos enriquecer la programación y los programas con esas historias y esas voces, estaremos democratizando la radio y ampliando la participación de la comunidad en ella.⁴

El trabajo aportó la posibilidad de visibilizar que la radio para las chicas y chicos es diversión, entretenimiento, comunicación, aprendizaje; esta primera dimensión de análisis del discurso se vincula a una apreciación de sentimientos y sensaciones. La segunda dimensión de análisis se corresponde a los contenidos; ya que consideran a la radio como música, noticias, información y deportes (141).⁵

⁴ Radio Escolar de la Escuela de Frontera N° 1 Maestro Julio Ramón Pereyra, Campo Durán, Salta. Fragmento del informe narrativo de Gustavo Videla en TLVT (F2).

⁵ Radio Escolar de la Escuela de Frontera N° 1 Maestro Julio Ramón Pereyra, Campo Durán, Salta. Fragmento del informe narrativo de Gustavo Videla en TLVT.

Articulación social comunitaria

De acuerdo con el documento de los alumnos del encuentro CAJ, la radio:

- Nos permite informarnos y dar a conocer el trabajo de todos.
- Vuelve a incluir chicos a la sociedad a través de los programas radiales.
- Es una herramienta de inclusión para relacionarse fuera del horario escolar.
- Nos sirve para que la comunidad pueda ver nuestra forma de pensar, de actuar y de lo que somos capaces de hacer.
- Las radios CAJ nos dan un espacio para tener una libre expresión, con límites institucionales en el modo de comunicar.
- En tanto medio de comunicación, sirve para difundir avisos escolares y comunitarios.
- Crea una relación entre la comunidad y la radio (1-2).

En el relevamiento de FARCO (2010) se recoge el testimonio de la Radio FM 105.5 de la Escuela N° 15 E.E.A.T Manuel Antequera de la Colonia San Carlos, en La Paz, Entre Ríos. La emisora también cumplió la función de vincular a los alumnos entre sí y con modalidades de recepción particulares:

La Escuela tiene 207 alumnos, me cuenta el director de la Escuela y propulsor del proyecto de radio, el 90% son internados. Llegan los lunes y viven toda la semana acá. La radio sirvió, antes de dejar de transmitir, para la comunicación de los alumnos, cumplía una función social y educativa. (...) El proyecto de la Radio, surge en el año 1999, estuvo al aire hasta el año 2007. (...) El estudio de radio es pequeño, antes estaba en la dirección. Se cerró un tramo de pasillo y se instalaron los equipos acá. Se escucha dentro de la escuela, pero con los celulares y los mp3 de los chicos (138).

Facilitador de competencias lingüísticas

Para los alumnos de la experiencia CAJ, el uso de la radio:

- Es importante porque ayuda al lenguaje y a la desinhibición.
- Resulta fundamental para darle voz a las minorías.
- Contamos con el privilegio de tener una voz estudiantil sin presiones externas ni organizaciones lucrativas.
- Favorece a la dialéctica y la expresión en las relaciones interpersonales (2).

En la visión de una de las profesoras de la Escuela Media 1, Jáuregui, Luján (2012), la radio permite que los alumnos aborden problemáticas que de otro modo no se socializan o se quedan “sin micrófono”:

la propuesta (de la radio) nació como un mecanismo para “ponerle el micrófono a un montón de cosas que los chicos ya decían pero que a veces no se escuchan”. El taller de radio funciona los jueves entre las 17 y las 19. Allí, los estudiantes definen la programación de la semana próxima, que se escucha a través de un circuito cerrado en cada recreo de ambos turnos. Y los chicos se les anima a diversas temáticas. Comunican según sus propias experiencias, conocimientos y puntos de vistas. Así se abordan fechas puntuales como la conmemoración del 12 de octubre o la llamada Noche de los Lápices, o temáticas que apuntan a problemáticas actuales como la violencia de género. Los chicos y las chicas que voluntariamente forman parte de la propuesta tienen en claro la importancia de contar con un medio de expresión. Por esa razón consideran fundamental la diversidad de voces.⁶

⁶ “Radios escolares: comunicación joven sin intermediarios. Proyectos radiales. Educación”, en *El civismo de Luján*, 12 de noviembre de 2012. Disponible en: <http://www.elcivismo.com.ar/notas/14473/>.

Retención y motivación

En el encuentro CAJ, los alumnos coincidieron en que la emisora escolar cumple una serie de funciones motivacionales:

- Es importante difundir estos espacios a través de los centros de estudiantes, distribuir materiales de difusión en diferentes formatos, utilizar las redes sociales, realizar eventos, radio abierta, comunicación boca a boca.
- En tanto las herramientas y las experiencias que posibilita, es un facilitador para proyectarse en lo laboral.
- Dadas las actividades que el CAJ propone, se promueve el progreso individual y social de los jóvenes, ampliando sus trayectorias individuales.
- Nos permite crecer como ciudadanos.
- Permite dar a conocer talentos y gustos personales.
- Nosotros, como parte de la sociedad, somos promotores del respeto e igualdad, valorando la diversidad cultural (2).

Visión de la radio desde las prácticas educativas

Muestra considerada

Para incorporar las perspectivas, visiones y experiencias de los docentes y referentes escolares en la construcción de conocimiento sobre el tema de investigación se acude a documentos existentes (presentaciones hechas por escuelas ante la autoridad de aplicación de la radiodifusión para solicitar frecuencias de radio), testimonios producidos directamente para este trabajo mediante cuestionarios a referentes de radios escolares, y una entrevista a informante clave, en este caso una docente creadora y coordinadora de la

experiencia radiofónica de una emisora escolar en Moreno, provincia de Buenos Aires. A continuación, el detalle de los documentos y referencias consultadas:

Expectativas pedagógicas de algunas escuelas sobre la radio

Documentos analizados

- Actuación N° 30412, AFSCA, 16 de diciembre 2011, Escuela N° 1-239 Ejército Argentino, Fray Luis Beltrán Mendoza (2011).
- Actuación N° 01179, AFSCA, 11 de mayo 2011, Escuela CPEM N° 73, El Cholar, Provincia de Neuquén (2011).
- Actuación N° 011261, AFSCA, 18 de mayo 2011, Escuela Secundaria N° 7, FM Identidad 104.5 Olavarría “La radio que hace escuela” (2011).

Del análisis de los documentos pueden agruparse los siguientes resultados:

Herramienta pedagógica

Las autoridades escolares consideraron que la incorporación de una emisora de radio podría ser un aporte significativo para resolver falencias en lectoescritura. Así lo expresa la Escuela N° 1-239 Ejército Argentino, de Fray Luis Beltrán Mendoza:

Debido a un gran porcentaje de falencias observadas durante el período de diagnóstico inicial en el desempeño de la lectoescritura, surge la necesidad de trabajar esta problemática desde un enfoque institucional, teniendo en cuenta que las deficiencias en ese aspecto constituyen una de las causas fundamentales del fracaso escolar en muchos niños. (...) La solicitud de una frecuencia radial coincide con el proyecto de la doble escolaridad y sustentada en propuestas que permitan “compensar insuficiencias en los estímulos que ofrece el

hogar, asumiendo la tarea de completar el proceso de socialización que la familia realiza en forma insuficiente” a través de “un tiempo enriquecido con actividades múltiples y diversas, ofreciendo a los alumnos experiencias educativas mucho más variadas y atractivas que la convencional (Actuación 30412: 15).

La presencia de la emisora en la escuela representa una herramienta, pero también un desafío y una demanda de aprendizaje también para los docentes:

Proponiéndose como desafío el aula taller como una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. “Es un aprender haciendo en grupo”, abordando distintas realidades y necesidades, confiando en las actitudes de los chicos para desarrollar sus capacidades. (...) Proponer proyectos de talleres integrados que articulen vertical y horizontalmente para resignificar los contenidos curriculares, contribuyendo a promover el desarrollo de competencias básicas poniendo en práctica distintas estrategias (Actuación 30412: 17).

La Escuela Secundaria N° 7, FM Identidad 104,5, Olavarría, “La radio que hace escuela”, definió el proyecto de radio como herramienta pedagógica:

En el año 2000, con la incorporación de las horas especializadas (turno noche), se dispuso que las mismas tuviesen como herramienta pedagógica a la radio. Así, los tres años de la carrera de Bachiller en Ciencias Sociales fueron atravesados por toda la estética radiofónica, la que se plasmaba en trabajos prácticos específicos y en contactos permanentes con el estudio de radio de la Facultad de Ciencias Sociales de nuestra ciudad, dependiente de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (...) Más allá de continuar, y profundizar el proyecto de lectoescritura y oralidad, nuestro establecimiento tiene previsto un sinnúmero de actividades a partir de la reciente puesta al aire de la radio (Actuación N° 011261: 1).

La escuela de Mendoza también solicita la emisora para desarrollar

estrategias de autogestión que produzcan cambios educativos para el crecimiento institucional (...) actividades didácticas centradas en la solución de problemas y en acciones concretas vinculadas a las disciplinas o áreas de conocimiento o relacionadas con conocimientos, capacidades y habilidades que se han de adquirir para ejercer una actividad determinada. Relacionar la teoría y la práctica estableciendo una relación dialéctica entre lo pensado y lo realizado a través de la resolución de problemas concretos (Actuación 30412: 15).

Mediación cultural

La escuela Ejército Argentino, de Mendoza, propone entre sus objetivos: “generar espacios de reconocimiento, valoración de las diferencias culturales, a fin de impulsar el diálogo intercultural” a través de la radio. En tal sentido plantea:

ofrecer a los alumnos experiencias educativas mucho más variadas y atractivas que la convencional, a través de la elaboración de un proyecto orientado al desarrollo de la cultura, con talleres de expresión musical y teatral, de actividades lúdicas que enriquezcan la propuesta educativa en tiempos y espacios. (...) Impulsar el desarrollo de una cultura cooperativa que se caracterice por el apoyo, la confianza y la apertura en las relaciones, el compromiso de valorar a las personas como individuos y considerar a los grupos a los que pertenece (Actuación N° 011261: 15-16).

Articulador social comunitario

También la radio escolar es visualizada como caja de resonancia de otras organizaciones que comparten el territorio, como en la Escuela Secundaria N° 7, FM Identidad” 104,5, Olavarría⁷ (2011). En su proyecto dicen:

pretendemos ser una radio comunitaria, estaremos brindando amplios espacios de expresión a las distintas organizaciones sociales que se encuentran ubicadas en el radio de cobertura de la institución. También, ya hemos comprometido la futura participación de organismos de derechos humanos, gremios, sociedades de fomento, y escuelas (Media W 10 y Artes Visuales), e inclusive se establecerá un contacto fluido con la radio de frecuencia modulada y la escuela de la Unidad Penal de Sierra Chica. Por supuesto que la emisora queda predispuesta a la participación de todas aquellas organizaciones que tengan cosas para decir. (...) Teniendo en cuenta que es “una radio de los alumnos-jóvenes”, se brindarán amplios espacios destinados a divulgar las problemáticas sociales que sean de su interés (Actuación N° 030412: 4).

En el caso de la radio de la escuela mendocina Ejército de los Andes, la dirección escolar demanda ampliar el proyecto “creando una radio propia para uso exclusivo de los alumnos y la integración permanente de otros actores comunitarios tales como padres, abuelos, otras instituciones, etc.” (Actuación 011261, nota solicitud).⁸

Asimismo, proponen:

⁷ Localidad ubicada en el interior de la Provincia de Buenos Aires, en el suroeste de la región centro de la Provincia de Buenos Aires. En la Escuela N° 7 el servicio funciona con tres turnos: el de mañana contiene a los alumnos del Ciclo Superior, esto es 4º, 5º y 6º año; el de la tarde, al Ciclo Básico, de 1º a 3º; y el turno noche, al Bachillerato de Adultos, entre los cuales se totaliza una matrícula de 510 estudiantes.

⁸ La nota de presentación informa que los alumnos de la escuela, ubicada en zona rural, salen al aire una vez por semana gracias a una radio de la zona que facilita la transmisión.

- Mejorar y fortalecer en los alumnos la comunicación, el desempeño lingüístico y los sentimientos de pertenencia a la comunidad y a la identidad personal, comprendiendo su implicancia en la vida cotidiana.
- Aplicar herramientas comunicativas para prevenir o solucionar conflictos, desarrollando sentimientos de pertenencia institucional y de identidad personal a través de programas radiales que amplíen el circuito comunicativo, creativo de los actores y hacedores de la radio escolar.
- Afianzar el trabajo en equipo para aprender democráticamente (Actuación 011261: 21).

Facilitador de competencias lingüísticas

El tema del desempeño lingüístico, es abordado en la solicitud de la Escuela CPEM N° 73, de la localidad El Cholar, Provincia de Neuquén:

En el diagnóstico realizado año tras año, las dificultades que se detectan con más frecuencia entre los alumnos tienen que ver con su desempeño lingüístico. Las falencias que presentan en la comunicación oral, la lectura y la comunicación escrita son una constante. (...) Este proyecto de radio escolar es una alternativa, un camino para dar respuesta a uno de los problemas sustantivos de la institución escolar (desempeño lingüístico), por lo que será una herramienta didáctica más, que permita vincular los contenidos teóricos con situaciones concretas de la realidad (significatividad), despertando el interés de los jóvenes, fortaleciendo sus capacidades y ampliando y dinamizando el circuito comunicativo entre los hacedores y la comunidad (Actuación 01179: 2).

Se proponen en consecuencia:

Mejorar la propuesta educativa de la escuela a través de actividades significativas para los alumnos, favorecer la producción oral y escrita de los alumnos, como proceso básico de comunicación. Formar emisores y receptores activos

y críticos de situaciones concretas, reales y actuales. Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo para una inserción social significativa y transformadora (Actuación 01179: 2).

Para las autoridades de la Escuela de El Cholar, Neuquén, la operación de una emisora de radio es percibida como:

una alternativa, un camino para dar respuesta a uno de los problemas sustantivos de la institución escolar (desempeño lingüístico), por lo que será una herramienta didáctica más que permita vincular los contenidos teóricos, con situaciones concretas de la realidad (significatividad), despertando el interés de los jóvenes fortaleciendo sus capacidades y ampliando y dinamizando el circuito comunicativo entre los hacedores y la comunidad (Actuación 01179: 2).

Por ello, se plantean metas como:

- Mejorar la calidad lectoescritora de los alumnos que participen en el proyecto.
- Producir textos pertinentes (redacciones, modelos de entrevistas, *spots*, etc.). Disminuir el porcentaje del fracaso escolar en el área de lengua.
- Fortalecer el desempeño social mediante actitudes de respeto, tolerancia, compromiso, colaboración y uso de la libertad con responsabilidad (Actuación 01179: 2).

Agente de retención y motivación de los alumnos

La escuela neuquina de El Cholar apuesta a que una mejora en la lectoescritura reducirá los porcentajes de fracaso escolar. Entre las expectativas puestas en el proyecto de radio escolar apuntan a:

Mejorar la calidad lectoescritora de los alumnos que participen en el proyecto. Producir textos pertinentes (redacciones, modelos de entrevistas, *spots*, etc.) Disminuir el porcentaje de fracaso escolar en el área de lengua. Fortalecer el desempeño

social mediante actitudes de; respeto, tolerancia, compromiso, colaboración y uso de la libertad con responsabilidad (Actuación 01179: 2).

Las autoridades del establecimiento mendocino Ejército de los Andes proyectaron el uso de la radio como una herramienta de motivación y auxilio frente a dificultades en el aprendizaje:

a través de la elaboración de un proyecto orientado al desarrollo de la cultura con talleres de expresión musical y teatral, de actividades lúdicas que enriquezcan la propuesta educativa en tiempos y espacios, de juegos organizados, realizando salidas de tipo didáctico que amplíen el mundo conocido por los chicos, creando instancias sistemáticas de evaluación de aprendizajes y de apoyo individual a los chicos que presenten dificultades para adquirir los aprendizajes fundamentales (Actuación 011261: 10).

Se trata de construir en forma colectiva un campo de convergencia y responsabilidades compartidas con los alumnos. Así lo destacan los docentes a cargo del CPEM N° 73 de El Cholar:

contar con la radio en la institución escolar supone un desafío cotidiano: para el equipo directivo, ya que es una apuesta a iniciativas institucionales de innovación, en el marco de una perspectiva constructivista. Para los educadores; ya que les permite el acercamiento a los intereses de sus alumnos y constituye un incentivo a su práctica cotidiana desde otro lugar que no es el aula. Para los alumnos, ya que ofrece un espacio que los anima a adquirir valores de responsabilidad, compromiso y participación, teniendo un nuevo escenario para el protagonismo (Actuación 01179: 2).

Valoración de algunas prácticas docentes de gestión radiofónica

A través de cuestionarios girados a los responsables de tres emisoras escolares en diferentes regiones y localizaciones se ha intentado recoger las experiencias y el conocimiento empírico que surge de las prácticas radiofónicas escolares. Los cuestionarios indagan sobre la valoración subjetiva de los responsables escolares de la gestión de radios, tanto en relación con los objetivos pedagógicos como con las respuestas de alumnos, docentes e instituciones del sistema educativo. La descripción se completa con los informes realizados en los territorios por capacitadores de FARCO (2010), cuya mirada enriquece la evaluación de las experiencias. Asimismo, se incorporan los aportes de la entrevista realizada a una informante clave para la investigación, como la responsable docente de la radio REC, de la escuela Creciendo Juntos, de Moreno.

Material de análisis y consulta

- Cuestionario 1. FM Comercial 99.7. Escuela E.E.S. N° 7, Intendente Borchex N° 119, Junín, Buenos Aires (2018).
- Cuestionario 2. FM 80.4 Mi Recreo. E.E.P. N° 804 Lidia M.E.C. de Espinosa N° 1.200, Villa Elisa, Resistencia, Chaco (2018).
- Cuestionario 3. FM Asteroides 93.9. Colegio San Luis Gonzaga, Jáuregui, Luján, Buenos Aires (2018).
- Informe final *Todas las Voces, Todos*, Programa Federal de Capacitación y Fortalecimiento para radios comunitarias, escolares, interculturales y de frontera, FARCO, Capítulo 4.⁹

⁹ Realizado entre mayo de 2009 y noviembre de 2010, conjuntamente con el Comité Federal de Radiodifusión-AFSCA y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

- Entrevista a coordinadora docente y responsable de contenidos y asesora pedagógica en FM Creciendo Juntos, Moreno.
- Artículo periodístico. “Radios escolares: comunicación joven sin intermediarios. Proyectos radiales. educación”, *El civismo de Luján*, 12 de noviembre de 2012.

Análisis de los documentos y testimonios

Herramienta pedagógica

En la FM comercial, de Junín, el esfuerzo de docentes y directores de las experiencias radiofónicas escolares se orienta en buena medida a la articulación entre diseño curricular y programación:

Los contenidos que los alumnos desarrollan tienen un andamiaje en el Diseño Curricular y en la Ley de Educación Secundaria, en este sentido, los objetivos de la ley en cuanto a la formación de sujetos críticos se ponen en juego desde el momento que la radio le permite expresarse libremente y poder debatir acerca de cualquier tema que se proponga. Analizar los medios de comunicación, cómo tratan determinadas informaciones, cuál es la línea editorial del grupo, etc. les permite ver la realidad o preguntarse de todo lo que no es visible. En educación hablamos del “currículum oculto”, es decir, eso que les transmitimos a nuestros alumnos desde nuestras acciones, desde nuestras palabras, desde nuestra opinión, ellos pueden distinguir “lo oculto” de lo explícito (Cuestionario 1).

En el mismo sentido, la experiencia de FM Asteroides, de Jáuregui, Luján:

se destaca la participación de distintos espacios curriculares como por ejemplo: Lengua y Literatura, Proyecto de investigación, Construcción de la ciudadanía. En algunos casos, hemos sido testigos del avance en la formación personal, gracias a la dinámica propia de la radio, siendo incluso tomado

como una opción profesional a la hora de culminar los estudios. (...) Se destaca asimismo el aprendizaje en investigación debido al abordaje de contenidos curriculares bajo el formato radial, necesitando una búsqueda adicional de información para el tratado de distintos temas y llevando adelante el trabajo grupal (Cuestionario 3).

FM Asteroides (Luján) es un caso en donde el uso de la radio complementa la formación en la Orientación Sociales de la escuela secundaria:

En la orientación Sociales de nuestra escuela secundaria, la radio pasa a tener un rol preponderante, ofreciendo a los alumnos desarrollar las herramientas necesarias para producir, realizar entrevistas, editar, grabar y emitir un programa. Además de la locución y la operación técnica. (...) Asteroides es un conjunto de buenas voluntades, es el corazón que hace que siga adelante día a día. Ese conjunto de buenas voluntades se traduce en unos 25 jóvenes que todas las tardecitas le ponen su voz al aire de Jáuregui y zonas aledañas, conformando así la columna vertebral de la programación de la radio, que además funciona como taller en la modalidad de Ciencias Sociales de la escuela (Cuestionario 3).

Valoran entre las fortalezas de la experiencia:

el desarrollo de competencias escolares, la inserción comunitaria, la formación personal, la sociabilidad y el fortalecimiento pedagógico. Valorizan su función en el desarrollo de la oralidad, la lectoescritura, la incorporación de contenidos educativos en general y el desarrollo de ciudadanía mediante el cumplimiento de los derechos y obligaciones, el compromiso ante situaciones de vulnerabilidad, problemática ambiental, etc. (Cuestionario 3).

Diversos contenidos curriculares son abordados por los alumnos en la radio. Algunos de esos ejes curriculares aparecen en los informes de varias escuelas, por ejemplo: historia, educación ciudadana, geografía, literatura, matemática, lengua, zoología botánica, educación sexual.

La Directora de FM Recreo, de Resistencia, Chaco, valoriza también los aportes del uso de la radio en su diálogo con contenidos curriculares como ciencias naturales y sociales, así como el abordaje de la sexualidad. En su síntesis sobre los aportes pedagógicos, destaca los siguientes:

lectura comprensiva (adivinanzas), cultura general (educación ambiental y alimentaria), habilidades en la oralidad. Motivacional porque despierta entusiasmo, creación, imaginación. Comentarios: los estudiantes y docentes asumen actitud de búsqueda (investigación) y generan expectativas de los oyentes (Cuestionario 2, Chaco).

FM Asteroides de Luján destaca en el mismo sentido a las materias de lengua, historia, educación ciudadana y literatura como los campos curriculares donde más vinculaciones establecen los coordinadores de la radio. Puntualmente destacan:

Historia local: No solo por la investigación escrita y adaptación para el formato radial, sino también porque motivó a los alumnos a realizar entrevistas y hasta derivó en la historia de nuestro colegio.

Problemática ambiental: Hace unos años fuimos partícipes de una disyuntiva que se había generado en nuestro pueblo “El derecho a la salud o el derecho al trabajo”, ya que teníamos funcionando una curtiembre a pocas cuadras de nuestro colegio.

Oralidad: La radio ha sido un facilitador para que los alumnos adquieran la forma más apropiada de explicar oralmente investigaciones, documentación llegada a nuestros estudios para difundirla y por, sobre todo, difundir opiniones (Cuestionario 3 FM Asteroides).

En el caso de la FM Comercial 99.7 (Junín), son cuatro los docentes involucrados en la gestión de la emisora, siendo activa la presencia de los maestros en general. Los alumnos que participan de los proyectos corresponden a 5º y 6º año de la secundaria.

Valoran el recurso como espacio de expresión y como espacio de aprendizaje. Asimismo, lo consideran un instrumento para el desarrollo de competencias escolares, la formación personal, la sociabilidad y el fortalecimiento pedagógico. Valorizan su función en el desarrollo de la oralidad, la lectoescritura, la incorporación de contenidos educativos en general y el desarrollo de ciudadanía (Cuestionario 1).

Según la docente que supervisa los contenidos de la emisora FM REC, de Creciendo Juntos, el formato de radio se presta para el abordaje de todos los contenidos curriculares:

Todo, porque han hablado de todo. Sí, hablamos de historia. Hay programas que son de Historia porque eligen esa temática. Educación Ciudadana muchísimo. Educación Sexual muchísimo. Lengua también. Quizás lo más difícil de meter es Matemática. Me parecen todos, la única que no se me ocurre ahora de algún programa es de Matemática (Entrevista docente coordinadora de FM Creciendo Juntos).

Mediación cultural

El informe de la Escuela 326 de Ingeniero Jacobacci, en Río Negro, destaca que:

Existe reconocimiento cultural de los gustos de los alumnos y alumnas, aunque tuvieron que acordar que no sólo se pasara “reggaetón”, sino también otros estilos musicales. En el taller se pudo recuperar el conocimiento que tienen de la comunidad, las instituciones, las organizaciones, los espacios donde se reúnen los niños, los adultos, los espacios de talleres culturales, de deportes, entre otros (FARCO, 2010: 124).

En el testimonio de la escuela de Luján, donde opera FM Asteroides, uno de los docentes expresa que:

cuando llegué a la escuela, salió la propuesta de parte de los chicos de empezar a gestar un proyecto de la radio. Hablamos con la directora (...) y encontramos un lugar que antes

se usaba de depósito. Ahí empezamos a soñar la radio en la escuela, (...) Meter la radio en la cultura de la escuela lleva tiempo, como todo cambio cultural. Buscamos desarrollar habilidades comunicativas y de expresión. Esto implica salir de un aula tradicional, uno tiene que trabajar de una manera especial como docente, con una dinámica distinta (*El Civismo de Luján*, 2012).

La experiencia de la Escuela de Frontera N° 1, Maestro Pereyra, en Salta, muestra –como también lo había expresado la directora de Pichanal, en la misma provincia– el rol intercultural y de promoción de la oralidad y la escritura bilingüe que puede desarrollarse alrededor de la experiencia radiofónica:

Cuentan cómo desde la escuela se trata de fomentar la recuperación de escritura y lectura de la lengua chané, muy poco desarrolladas por niñas y niños de la comunidad y para ello cuentan con Máximo Ovando, maestro bilingüe de tecnología artesanal y artesano, quien articula como facilitador de la comunicación intercultural. En relación con esto, muestran orgullosos “Nuestras Voces”: Nuestras Raíces Perduran en el Tiempo, “Yande Yaipi Oiko Añae”, un material producido en 2008 por alumnas y alumnos de primero a tercer grado y sus maestras, y editado en forma de cuadernillo (FARCO, 2010: 141).

Articulador social comunitario

La Directora de la Escuela 804 de Resistencia, donde funciona FM 80.4 Mi Recreo, expone las competencias principales que a su juicio ha posibilitado la experiencia radiofónica:

Destaca el rol de la emisora en los siguientes aspectos: inserción comunitaria, vinculación con la población y el territorio, desarrollo de competencias escolares, formación personal y sociabilidad, fortalecimiento pedagógico. En particular, subraya como aporte pedagógico el de construcción de ciudadanía, valorizando los siguientes aspectos: “exponernos ante

el público, estimular la capacitación, espacio de apertura a la palabra, inclusión, tolerancia, respeto”. También destaca la “armonía y el placer por la lectura” (Cuestionario 2).

La declaración de principios de FM Asteroides de Luján considera que la puesta en marcha de emisoras de radio en el seno de la institución escolar debe ser vista como parte del ejercicio de un derecho social a la comunicación:

La radio se propone como un espacio de participación capaz de transmitir y generar conocimientos, mostrar realidades, articular acciones con sectores diversos desde una mirada que pondera a la información y al acto comunicativo como un derecho inalienable de la sociedad y a la libertad de expresión como forma de garantizar ese derecho (Cuestionario 3).

Son numerosos los casos de escuelas donde la convivencia de la dimensión educativa y la comunitaria se han naturalizado. Ello ocurre con frecuencia en las zonas rurales o semirrurales donde la trama entre la institución y la comunidad educativa se naturaliza. Por ejemplo, en Ingeniero Jacobacci, Río Negro:

¿Radio comunitaria y radio escolar son absolutamente diferentes? A diferencia de otras experiencias donde sólo se escucha la radio en los pasillos y las aulas de la escuela, en este caso la radio transmite para la comunidad. De esta manera podemos pensar una relación más amplia con la comunidad, para que se sienta partícipe de lo que se escucha (FARCO, 2010: 124).¹⁰

También, en Campo Durán, Salta:

El para qué una radio en la escuela también puede sintetizarse en dos dimensiones: la primera vinculada a lo social-comunitario, ya que es importante para: ‘comunicar todo lo

¹⁰ Radio Re-Piola. Escuela N° 326 Ingeniero Jacobacci, Río Negro. Fragmento del informe narrativo de Cristina Cabral en TLVT.

que pasa en la comunidad; expresarnos mejor; comunicarse en la comunidad; avisar si hay reunión o cosas para hacer; comunicarnos con todas las personas de Campo Durán; mandar saludos; mandar mensajes (FARCO, 140).¹¹

El caso de FM REC, en Moreno, provincia de Buenos Aires, también destaca esa apertura:¹²

Es una escuela que se conoce mucho en el barrio y que el barrio participa mucho de las actividades, más allá que no manden a sus chicos a la escuela. Hay actividades que están abiertas a que participen otros que no concurren a la escuela. La radio, para mí sí, abre esa posibilidad de derribar esos muros de alguna manera y que los jóvenes o niños que vienen acá también se puedan conectar con algo que esté más allá de lo que pasa en el aula (Entrevista docente).

La experiencia, en condiciones de conmoción local, también se orienta hacia la articulación territorial:

Hicimos radios abiertas. El año pasado en Moreno fue complicado con respecto a las escuelas del barrio. Entonces, estuvimos participando de un montón de actividades y eventos que se hicieron con otras escuelas e instituciones del estado del barrio. Fuimos a la Media 4, llevamos nuestro equipo, hicimos una radio abierta vinculada a eso. Participaron chicos del secundario y también de otras escuelas. El objetivo era contar un poco y visibilizar la situación de las escuelas del barrio. Me parece que ese tipo de actividades son las que nos hacen salir hacia afuera y traer a la comunidad (Entrevista).¹³

¹¹ Radio Escolar de la Escuela de Frontera N° 1 Maestro Julio Ramón Pereyra, Campo Durán, Salta. Fragmento del informe narrativo de Gustavo Videla en TLVT.

¹² Entrevista a coordinadora docente y responsable de contenidos y asesora pedagógica en la FM Creciendo Juntos, de Moreno. Versión completa en Anexo.

¹³ Se refiere a la explosión de gas en la Escuela Primaria N° 49 Nicolás Avellaneda de Moreno, en que murieron la vicedirectora y un auxiliar escolar. El caso convulsionó a toda la comunidad educativa.

El eje de la vinculación con el territorio y la comunidad aparece también en las prácticas del Instituto San Luis Gonzaga, de Jáuregui, Luján:

Desde sus inicios, nuestra emisora escolar también ha forjado una estrecha relación con la población a la que pertenecemos, tratando ser una voz preponderante ante las necesidades, reclamos y convocatorias (que en muchos casos han sido transmitidos en vivo y en directo). Por ser referentes ante problemáticas y difusión de información importante para nuestra comunidad de Jáuregui (*El Civismo de Luján*, 2012).

En el informe narrativo de Radio Re-Piola, Escuela N° 326 de Ingeniero Jacobacci, Río Negro, puede leerse que:

La radio contribuye al proceso educativo de los niños, difunde textos propios y de otros autores. Funciona como medio con las familias a las que les mandan saludos, pasan información de actividades de la escuela y de la Municipalidad. La información le llega por medio de un diario regional, por comunicados de prensa del municipio y por internet. Los estudiantes conducen los programas y realizan la operación técnica, pero sólo aquellos que asisten a los talleres de radio. Los docentes manifestaron en los talleres que no tienen mucha participación, ya que la radio se centra en la actividad del taller de radio. Los padres y otros actores de la comunidad no poseen mucha participación (FARCO, 2010: 124).

Una profesora de la Escuela Media N° 1, coordinadora de un taller de radio en Jáuregui, Luján, provincia de Buenos Aires, recupera también la trascendencia de lo colectivo y del “afuera”:

Buscamos que no hable siempre uno solo, sino es importante ayudar a que los otros también se animen a expresarse con sus formas, aunque sean algunas palabras. Hasta el que ceba mates es importante en la radio. Ojalá que esto salga de la escuela para que todos los jóvenes sientan que pueden tener una radio comunitaria para expresar lo que ellos sienten (*El Civismo de Luján*, 2012).

Tecnología educativa

La presencia de la emisora en la escuela, si bien incluye estímulos y motivaciones que movilizan el aprendizaje, plantea también problemas similares a los de todas las iniciativas orientadas a un currículo diferente, que van desde la competencia técnica de los docentes, dificultades de espacio e infraestructura y disponibilidad de tiempo para atender este nuevo “frente” tecno educativo. Uno de esos casos es el de Radio Re-Piola, de Jacobacci:

La mayor dificultad que presenta la radio es la falta de espacio para trabajar. Todos los actores consultados priorizaron el mismo problema. Además, la falta de capacitación en nuevas tecnologías al personal que se encuentra en la escuela, para que ellos también puedan brindar herramientas a los niños en la utilización de la sala de informática que tiene internet, para la producción sonora. La precariedad de algunos cables y micrófonos hace que, con el uso intensivo, tengan inconvenientes (FARCO, 2010: 124).

En el caso de la Radio FM 105.5 de la Escuela N° 15 E.E.A.T. Manuel Antequera, de la Colonia San Carlos, en La Paz, Entre Ríos, aparece también la dificultad de los docentes para mantener viva la programación:

N.L. profesora de literatura y responsable de la radio desde comienzos de año (...) contó que la radio es utilizada como una herramienta pedagógica por algunos docentes, pero que no hay una programación ni tampoco otros adultos que aporten a la emisora. Por parte de los alumnos cree que hay interés, pero no encuentra las posibilidades ni los momentos para que se pueda trabajar y sacar la radio adelante. “Una posibilidad es grabar a los gurises en otro momento, y pasar esos programas grabados, tenemos la idea de armar un estudio de grabación, es más, tenemos la computadora y un posible espacio donde hacerlo” (Fragmento informe narrativo de S. García Mardones, FARCO, 2010: 138).

En la Radio Re-Piola, Escuela 326 de Ingeniero Jacobacci, Río Negro, se utilizan, junto con la radio, todas las posibilidades tecnológicas de comunicación disponibles:

La radio contribuye al proceso educativo de los niños, difunde textos propios y de otros autores. Funciona como medio de comunicación con las familias a las que les mandan saludos, pasan información de actividades de la escuela y de la Municipalidad. La información le llega por medio de un diario regional, por comunicados de prensa del Municipio y por internet (FARCO; 2010: 124).¹⁴

Facilitador de competencias lingüísticas

En el informe final de *Todas las Voces, Todos* (FARCO, 2010) se destaca que, en todos los casos, los docentes reconocen en la radio escolar enormes potencialidades para perfeccionar el nivel de expresión oral y la dicción y todo lo que se corresponde con la dimensión oral del lenguaje; el dominio de la lengua, de la expresión, de la comunicación y la relación como base y principio para la formación crítica de las personas y, sobre todo, de los sectores sociales excluidos social, territorial y económicamente. Asimismo, los docentes destacan las posibilidades que se generan:

La radio brinda también la posibilidad de perfeccionar el nivel de expresión escrita. La radio se constituye en un medio de enseñanza más activo, abierto a la vida y al entorno. En este sentido, se les presenta la posibilidad de un medio educativo abierto más allá del ámbito escolar, que canaliza el encuentro de las y los estudiantes con el medio social en el que viven. La experiencia en el desarrollo de las radios escolares ha demostrado que son proyectos proactivos, que promueven el aprendizaje y el intercambio de proyectos solidarios, ubicando el aprendizaje y el conocimiento en otro lugar y consiguiendo que las niñas y los niños se inserten en su

¹⁴ Radio Re-Piola. Escuela N° 326. Ingeniero Jacobacci, Río Negro. Fragmento de informe narrativo de Cristina Cabral en TLVT.

contexto próximo inmediato desde un lugar vinculado a las prácticas sociales y el compromiso comunitario. Se fomenta un trabajo responsable y en equipo, con valores como la solidaridad y la responsabilidad por las tareas emprendidas y de cooperación mutua (FARCO, 44-45).

Las dificultades de expresión oral de alumnos salteños impulsaron a docentes y alumnos a organizar la Radio Escolar de la Escuela de Frontera N° 1 Maestro Julio Ramón Pereyra, Campo Durán, Salta:

La idea de la radio en la Escuela surgió hace más de un año atrás como respuesta a la falta de oralidad que manifestaban los alumnos, producto de la forma en que se expresan en idioma chané donde la conformación de las oraciones es diferente al español. Su propuesta entusiasmó e involucró a los docentes de los tres niveles: primer nivel (1° a 4° grados), segundo nivel (5° y 6° grados) y tercer nivel (7°, 8° y 9° grados). Careciendo por completo de conocimientos sobre cómo hacer radio, buscaron en internet materiales de producción radiofónica para comprender el lenguaje radiofónico y poder trabajarlo con los alumnos, encontrando, entre otros, a Radio Feroz.¹⁵ Empezaron realizando talleres de vocalización y de escritura, y de acercamiento a los equipos técnicos (mediante karaoke). Continuaron con otros talleres que apuntaban a fortalecer la autoestima y la participación: títeres (vocalización sin exhibición directa), después teatro y por último radio (FARCO, 2010: 141).

La experiencia de la producción de contenidos también educa en el ejercicio de la palabra:

¹⁵ Radio Feroz es un taller permanente de radio para chicas y chicos de 9 a 13 años, que se desarrolla en Radio Sur 90.1 FM, emisora comunitaria afiliada a FARCO, de la ciudad de Córdoba, Argentina. Se trata de un espacio de capacitación de producción radiofónica y de intercambio y encuentro de chicos y chicas de las populosas barriadas de la ciudad. Funciona como ámbito que permite a los niños vincularse con la radio desde el juego y la creatividad.

Si producir un pensamiento, planificar, esta cuestión más abstracta. El tema del autoestima, esto de que yo tengo algo que decir, tengo donde decirlo y se lo voy a decir a alguien. Eso es impresionante, chicos que no les escuchábamos la voz dentro del aula, se ponen delante el micrófono y hablan, dicen lo que piensan. La radio no es solamente una herramienta, tiene que ver con una práctica cultural importantísima donde producen sentido, significado. Eso es lo que nosotros tratamos de trabajar en la radio en todos los niveles, desde el jardín hasta el secundario (Entrevista a docente coordinadora de FM Creciendo Juntos).

La producción de contenidos propone también un lugar diferente de aprendizaje mediante el desarrollo de competencias orales así lo explica la docente responsable de contenidos y asesora pedagógica en la FM Creciendo Juntos de Moreno:

Es interesante cuando hay un objetivo que es hacer un programa de radio para que otros escuchen. No es el objetivo hacer una tarea para que la maestra te ponga muy bien, sino que tenés presente que estás construyendo un contenido donde está tu punto de vista, tu mirada acerca de alguna realidad o temática. Cuando está eso es impresionante en nuestros estudiantes porque hay mayor interés, a veces mayor creatividad. Despiertan un montón de cosas que, a veces, con las tareas dentro de un aula no pasa o queda ahí. Hay una motivación adicional. Con la radio, en algunos chicos, hemos visto algunos cambios fenomenales. Desde cuestiones concretas, mejorar la expresión oral y también escrita, porque hay que escribir mucho para hacer radio y no solamente hablar (Entrevista).

Agente de retención y motivación de los alumnos

Para los responsables de la FM Comercial 99.7, Escuela E.E.S. N° 7, Intendente Borchex, Junín, la radio es un “laboratorio” donde los alumnos ponen en práctica los conocimientos curriculares de la orientación de “Comunicación” y consideran la radio como:

Una herramienta de aprendizaje donde la “teoría” se transforma en práctica. Es un espacio de expresión dado que tienen la libertad de hablar todos los temas de su interés y, a su vez, vincularse con la comunidad de la ciudad. Son los jóvenes verdaderos actores al involucrarse en los debates de la sociedad. Por ejemplo, aborto legal (...) La educación en ciudadanía y educación sexual son dos ejes con la mayor ponderación que los docentes observan como dimensión formativa de los jóvenes a través de la radio (Cuestionario 1).

La práctica les permite desarrollar habilidades experimentar vivencias y emociones “que no se pueden transcribir en un papel”:

la radio es un espacio de expresión pluralista y totalmente libre, en donde, se sienten a gusto y se prueban acerca de sus posibilidades, desarrollan actitudes y habilidades que antes no tenían y en cada alumno es un saber distinto, único y esa experiencia es irreproducible en otro alumno, es un sentir personal de vivencias y emociones que no se pueden transcribir en un papel (Cuestionario 1).

Desde esos nuevos lugares de lo educativo y lo comunicativo, algunos protagonistas de la experiencia dijeron sentirse “visionarios” que le “ganaron al futuro” al desarrollar una emisora como instrumento pedagógico:

Hace 18 años (en el año 2000) iniciábamos un proyecto de radio en una escuela, era un sueño de los “locos de la azotea”. Nuestros colegas docentes, nos miraban y comentaban cuan locos que estábamos. Luego vino la creación de la orientación de “Comunicación” y esa locura, ya pasó a transformar en “visionarios”, ya hacía tiempo que la radio funcionaba, le habíamos ganado al sistema, nos anticipamos al futuro (...)

En la actualidad, existen 3 divisiones de 4to. Año, 3 divisiones de 5to. Año y 2 divisiones de 6to. Año de la orientación Comunicación. Hay alrededor de 240 jóvenes que año tras año pasan por el medio radial, egresando anualmente 60 alumnos (Cuestionario 1).¹⁶

El desarrollo de la propuesta radial propone a los docentes el desafío de articular contenidos curriculares y materiales para la programación:

A medida que pasaron los años se fueron enganchando más docentes que no tenían nada que ver con la radio, no tenían ninguna experiencia y se fueron enganchando porque abrimos otros espacios. Por ejemplo, en Construcción de Ciudadanía que es una materia que se da en primero, segundo y tercero, que el proyecto de Construcción de Ciudadanía estaba vinculado al cuidado del medio ambiente, la temática. Dijimos por qué no a partir de esta temática hacemos un programa de radio. Docentes que nunca habían hecho radio se pusieron a pensar con los chicos un programa de radio sobre eso, dentro del secundario. Me parece que se van metiendo y veo como que les va gustando. Uno asesora desde lo que sería más radiofónico dentro de las propuestas que salen. Pero me parece que se van involucrando cada vez más (Entrevista docente).

En el caso de FM Asteroides,¹⁷ de Luján, destaca una actitud comprometida de los alumnos en la gestión de la emisora, postura que se ha mantenido en el tiempo y que se visualiza como posible salida laboral:

¹⁶ E.E.S. N° 7 Junín, Buenos Aires, FM Comercial 99.7 Mhz. Cuestionario para radios escolares. Investigación sobre aportes pedagógicos de la radio en la Escuela. Documentos producidos para esta investigación. Ver en la sección Anexo.

¹⁷ Cuestionario realizado para esta investigación. Ver documento completo en Anexo.

Los alumnos que más se han involucrado son los de Secundaria; según el siguiente desglose: Secundaria: 5 Alumnos (3º 2º Año Esc. Sec. Básica Técnica), 5 Alumnos (4º Año Esc. Sec. Técnica), 3 Alumnos (7º Año E.S.T.), 30 Alumnos (4º Sociales), 25 Alumnos (5º Sociales) y 28 alumnos (6to Sociales). Los de 5º y 6º de Sociales constituyen claramente el grupo de mayor compromiso con el desarrollo de la emisora.

También valorizan la Adquisición de conocimientos Técnicos Específicos de la Radio: como es el caso de aptitudes vinculadas con la Operación Técnica, Producción y Locución. Que los alumnos adquieran los conocimientos propios de un medio radial, proporcionando las herramientas necesarias para una posible salida laboral y profesional.

En conclusión, valorizan que:

la radio es un espacio de expresión pluralista y totalmente libre, en donde “se sienten a gusto y se prueban acerca de sus posibilidades, desarrollan actitudes y habilidades que antes no tenían y en cada alumno es un saber distinto, único y esa experiencia es irreproducible en otro alumno, es un sentir personal de vivencias y emociones que no se pueden transcribir en un papel ” (Cuestionario 1).

Una derivación inesperada

El desarrollo de la experiencia radiofónica en Moreno permitió a los docentes y miembros de la comunidad educativa pensar en la posibilidad de que el recurso también fuera utilizado por los alumnos del Jardín de Infantes. La experiencia parece abrir otros horizontes aún no explorados. Según el testimonio de la docente que coordina la emisora escolar en la escuela Creciendo Juntos, los más pequeños comenzaron a experimentar con la radio en 2016:

Es muy lindo escucharlos. Había mucha resistencia de las maestras, no de los chicos. Pero la resistencia venía un poco de que no conocían el medio, qué iban a hacer con los chicos

que encima corren por todos lados, hay otra energía y no se quedan quietos dentro de la radio. Nos sentamos a pensar. Primero que me cuenten qué hacen en el jardín, qué podemos tomar de eso y traerlo a la radio. Esto que hacen en música es buenísimo para la radio, alguna construcción de algún relato a través de un cuento que leyeron. A partir de escuchar las prácticas que realizaban dentro del jardín, surgió El Gato Negro que es uno de los programas y Flores, Mariposas y Colores. Son dos programas. Teniendo en cuenta la dinámica y las limitaciones de hacerlo con chicos de tres a cinco años (Entrevista).

La experiencia con los más chiquitos permitió, también, encontrar otros valores desde lo lúdico y lo formativo. Según el testimonio de Creciendo Juntos, en Moreno, los niños de Jardín también logran desarrollar contenidos curriculares a partir de la práctica radial. Dice la docente entrevistada:

- El micrófono para ellos es un juego. Esto de hablar y de decir algo, eso después lo tenés que ordenar porque si no se produce mucho ruido y no se entiende.
- (...) que entiendan que hablando alguien los está escuchando del otro lado.
- Hacer radio supone un trabajo previo de que ellos conozcan, que vengan, se sienten antes de salir al aire, que hablen en micrófono que es grabarlos y que se escuchen.
- Los contenidos tienen que ver con lo que se trabaja en la sala. Si están viendo algo de Ciencias Naturales, por ejemplo, con insectos, vienen y cuentan eso que ya trabajaron en la sala.
- La maestra prepara preguntas, los incentiva a que hablen. Son imprevistas porque a veces se cansan, otras se enganchan muchísimo con el tema y es impresionante las reflexiones que hace sobre eso. A veces traen un cuento. La maestra les lee y lo comentan.

- Hicimos entrevistas también a personas de la comunidad donde ellos tenían que pensar las preguntas. A partir de algún contenido que estaban trabajando íbamos a hacerle una entrevista, por ejemplo, a la cooperativa de reciclado, conocieron la cooperativa, les preguntaban a las mamás que trabajan ahí cómo era el proceso de construcción.
- Es un lugar donde nos tenemos que escuchar a ver que dice el otro, que se pueda construir juntos. (Selección de conceptos aportados por la docente coordinadora de FM Creciendo Juntos)

Balance preliminar

La exposición de resultados e informaciones que surgen del relevamiento documental y de las prácticas de alumnos y docentes involucrados arroja un material fértil desde lo conceptual y lo testimonial. Las prácticas y conceptualizaciones en todos los niveles del sistema educativo suministran un material valioso desde lo empírico y desde la valoración sectorial de los diferentes actores del proceso.

La materia de estudio de este trabajo ha sido elevada a la categoría de currículo formal educativo en los niveles primarios y secundarios, en la medida en que se asumieron sus potencialidades educativas. Los alumnos se reconocen en la interpelación cultural y tecnológica que la radio les propone y así lo expresan en documentos y relevamientos. Los aportes de las prácticas vinculados con las dimensiones del aprendizaje y del desarrollo lingüístico hablan también de un campo con grandes potencialidades. Surge asimismo de los documentos que la existencia de un medio de comunicación en la escuela abre ventanas de reconocimiento social y de articulación con la comunidad. Aparecen dificultades de gestión que responden más al plano de las políticas

públicas que al propósito específico de este trabajo, pero que sin dudas condicionan su desarrollo a futuro y deben ser tenidas en cuenta.

6

Hablar para aprender

Comunicación y Educación denuncian aquello que se nombra como “Comunicación” y “Educación” y no significa ni “comunidad” ni “vínculo” ni “expresión” ni “liberación”, y anuncian esa posibilidad revolucionaria, en el sentido del desarreglo que provoca el deseo. De allí que esta voluntad de transformación sea ética y política.

Héctor Huergo, *El deseo de hablar* (2006)

Aprender, hablar y construir ciudadanía

La radio en la educación cumplió entre 1940 y 1981 un ciclo como dispositivo de propagación sonora cuyas emisiones mediante ondas de amplitud modulada (AM) “aterrizaron” durante décadas en los perímetros escolares o en los enclaves montañosos de Latinoamérica. Se destacó en ese período como artefacto versátil, móvil y útil para intervenir como tecnología de apoyo en la mediación pedagógica de capacitadores y cartillas durante la alfabetización de millones de personas.

Sus servicios educativos sucumbieron, en esa modalidad, con la declinación de la modernidad y la emergencia de nuevas tecnologías y problemáticas educativas y sociales hacia fines del siglo XX. En los años 90, la radio en su versión de modulación de frecuencia (FM) se trasladó, en forma progresiva pero sistemática, puertas adentro de las escuelas. Se integró en el repertorio de las prácticas educativas aprovechando su capacidad como herramienta

de comunicación, de intercambio simbólico, de artefacto con capacidad para estimular y organizar la producción del discurso escrito y oral. Su magnetismo como objeto perceptivo lo destacó como instrumento llamado a cumplir un rol facilitador o motivador en los procesos educativos en escuelas primarias y secundarias. Tales cualidades surgen del testimonio de docentes, alumnos, capacitadores de comunicación popular, directivos de entidades educativas, y también numerosos documentos oficiales del ámbito educativo y del sector de las comunicaciones (radiodifusión y telecomunicaciones) que impulsaron, fomentaron, financiaron y adoptaron formalmente sus servicios en el ámbito de la educación primaria y secundaria en todo el país.

El recorrido realizado en este trabajo muestra la existencia de una relación vincular permanente y sostenida en el tiempo entre la radio –como vehículo de difusión sonora unidireccional y de alcance general en su área de cobertura– y la educación, que cubre un período no inferior a los 80 años. En ese trayecto se recorta la experiencia más contemporánea de la radio FM dentro de la escuela, como artefacto que ha mantenido una presencia constante y recurrente durante los últimos 25 años, lo que invita a afirmar que su empleo ha creado importantes expectativas de carácter pedagógico con un fuerte reconocimiento social e institucional, tal como los programas y documentos oficiales lo expresan. El período tomado como referencia de la investigación (2009-2012) incluye buena parte de las prácticas históricas previas y se fortalece por el nuevo contexto tecnológico que le confiere a sus prácticas, una visibilidad y uso particulares como tecnología de la información y la comunicación, legitimado en forma jurídica y política por disposiciones normativas y curriculares.

Estas circunstancias invitan a examinar su desempeño, en tanto dispositivo interno formalizado, en una cantidad importante de casos, como recurso del sistema educativo mismo. Esta perspectiva no se contrapone sino que complementa los múltiples cruces y abordajes del

campo comunicación/educación que se han focalizado en los medios y las mediaciones, en sus múltiples impactos sobre la comunidad, tanto como agentes de instalación de universos simbólicos que requieren ser sometidos a procesos de codificación-decodificación (Mastermann, 1993; Orozco Gómez, 1997) de examen de su “intencionalidad comunicativa” (Barbero, 1987), que reclaman una “pedagogía de la comunicación” (Kaplún, 2002) o una educación “para la recepción” o “de las audiencias” (Orozco Gómez, 1996), o bien una apropiación instrumental (Huergo, 2006) o su enseñanza como “nuevas alfabetizaciones” (Fernández, 1997; Buckingham, 2005), en todos los casos, desde una perspectiva que reclama salir de la “defensiva” ante la dominancia del mundo emergente de la Sociedad de la Información.

Independientemente de los caminos recorridos en sus diversas etapas (con o sin anclaje institucional, como radio educativa o radio escolar comunitaria, etc.), lo que parece afirmarse en el trayecto de la investigación es que la razón y la motivación fundamental que llevó a tantas escuelas de la Argentina –en diferentes territorios y entornos socioculturales– a instalar un equipo radiofónico de FM en el interior de su infraestructura y de sus muros tradicionales, no fue tanto una demanda de “actualización tecnológica” sino de renovación de las perspectivas pedagógicas tendientes a la estimulación y retención escolar, así como a la expectativa por recorrer nuevos caminos de desarrollo curricular.

Tal demanda se fundó no solo en las condiciones subjetivas de las diversas escuelas que integran el sistema educativo argentino en su repliegue hacia las provincias y municipios bajo las reformas del neoliberalismo, sino también en las problemáticas objetivas de su interpelación por las nuevas tecnologías y escenarios culturales que impusieron la globalización y la década neoliberal en el tránsito hacia el siglo XXI.

Desde una perspectiva histórica de los procesos y trayectorias que configuran el campo de educación/comunicación –con sus diferentes períodos y contextos– debe decirse que el lapso bajo estudio (2009-2012) constituye un punto de condensación que articula la demanda social –y de la comunidad educativa en particular–, el compromiso público del Estado –a través de sus agencias nacionales, provinciales y municipales– y la convicción política sobre la importancia de un modelo de comunicación sin hegemonía del mercado, pluralista y abierto a diversas voces para fortalecer la democracia.

Desde el ámbito educativo, por su parte, la escuela atraviesa el desafío de volver a constituirse en el lugar deseado por la sociedad como referencia formadora de los jóvenes para “ser alguien”, en un mundo de creciente desigualdad, fractura y fragmentación social, atravesado por los imaginarios de la sociedad de la información que compiten por el poder de distribuir bienes simbólicos, conocimientos y códigos culturales.

La intersección entre la escuela y la radio como dispositivo tecnológico y textual en manos de la comunidad educativa hizo posible –a juicio del investigador– un primer paso de apropiación de las TIC que permite tender un puente de sentidos múltiples frente a las diversas brechas que la reconfiguración tecno-científica-económica (en tensión con el neoliberalismo y las resistencias populares) del escenario social instaló en los procesos educativos. Entre esas brechas se sitúan las siguientes:

- La intergeneracional entre el docente adulto –proveniente de una cultura analógica sostenida en la lectoescritura– que se enfrenta con dificultades para encontrar el código “actualizado” de intercambio textual, y el alumno –habitante de un mundo mediatizado atravesado por nuevos dispositivos y lenguajes–, que se encuentra “a destiempo” con las prácticas instruccionales de la escuela clásica.

- La de reconfiguración de la escuela-institución como parcela del espacio social entre el “adentro” y el “afuera” que demanda el tránsito de modelos de escolaridad basados en el enclaustramiento y la circulación interna de la práctica pedagógica, hacia la apertura de puertas y procesos a la comunidad y el territorio, creando una nueva cartografía del aprendizaje en diálogo con su entorno social, cada vez más atravesado por la fracturas culturales, la pérdida de certezas laborales y la retirada de un Estado presente.
- La de los códigos de intercambio simbólico, permitiendo el encuentro colaborativo del mundo escolar y el mundo de la cultura electrónica-digital que disputan el sentido mediante la hegemonía de la producción de significaciones para los niños y jóvenes en medio de una realidad polisémica, atravesada cada vez más por múltiples sentidos de las cosas y las palabras.

El despliegue de nuevas prácticas educativas sobre la base de empleo de recursos y medios de comunicación en el período 2009-2012 parte de considerar que la comunicación no se reduce a los medios de comunicación y que estos no se limitan a los medios masivos. Los documentos de capacitación y desarrollo de radios escolares en ese período proponen “superar la identificación de la comunicación con las tecnologías y comprender que los procesos comunicacionales son interacciones sociales” (Ministerio de Educación-CNC, 2012: 25).

En este sentido, deben ser incluidos en la consideración de prácticas radiofónicas de comunicación-educación también el uso de parlantes o altavoces en los recreos, así como la producción de contenidos radiofónicos para emisoras educativas.

La incorporación de herramientas comunicacionales en el proceso educativo, cuya apropiación y gestión por los alumnos caracteriza las nuevas prácticas, implica al mismo tiempo un replanteo de los modelos de circulación de la

comunicación como intercambio simbólico y textual entre las partes. Un paradigma de horizontalidad y diálogo en el desarrollo de medios de comunicación desde una perspectiva alternativa, democrática, dialógica, contra hegemónica, etc., es también un insumo para desarrollar una educación no instruccional ni “bancaria”, orientada a la ciudadanía, que interpele a los jóvenes desde las nuevas herramientas tecnológicas.

El empleo de emisoras de radio y estudios radiofónicos dentro de los establecimientos escolares y su formalización curricular deben entenderse como actos de reconocimiento a su rol de mediación para articular una nueva dimensión pedagógica; una nueva perspectiva para leer y dialogar con el escenario problemático –y por momentos hostil– del nuevo mundo emergente. Este “eslabón perdido” entre la lectoescritura y el mundo multimedial, sus propiedades como motivador de la expresión y el habla, su funcionalidad e instrumentalidad, su calidad de objeto perceptivo y su invitación simbólica a la producción narrativa, son algunos de los núcleos que este trabajo se propone destacar.

Los proyectos considerados para la investigación (con emisoras operativas o no) confirman la presunción de que una razón significativa para la demanda de radios escolares por parte de experiencias localizadas en zonas absolutamente disímiles –en lo geográfico, en lo sociocultural, en lo demográfico y económico– es la expectativa de que permitirán resolver problemas de desempeño lingüístico y expresión juvenil así como suturar el aislamiento social y cultural en que aparece confinada la institución en la primera década del nuevo siglo.

Este trabajo ha situado históricamente, como parte de un proceso, el momento en que la vinculación medio radiofónico-escuela se sumerge en un salto epistemológico hacia la autogestión y la emisión, como lugar de gestación del acto educativo. Una línea que se asocia con las demandas de encontrar en el sujeto educativo el universo vocabular, la representación de su propio mundo, para

aprender a hablar desde las propias realidades, para poder “leer” el mundo a fin de poder “decir su palabra” y aprender en consecuencia como lo han reclamado los maestros de la renovación educativa (Freire, 1972; Freinet, 1976; Piaget, 1984; Vigotsky, 1996; Ausubel, 1989, entre otros).

Las ideas de Freinet aparecen claramente retomadas en proyectos de radio como el que postula la Escuela de Fray Luis Beltrán en Mendoza (Actuación N° 1) al proponer “una dirección renovadora de la existente” para el proceso educativo, mediante el “desarrollo de una cultura cooperativa” y la realización de actividades que estimulen “la competencia comunicativa” (10-11). Asimismo, el postulado de aprendizaje significativo de Ausubel se expone en la propuesta de la radio escolar en el CPEM N° 7 de El Cholar, Neuquén, cuando fundamenta la solicitud señalando que la emisora “será una herramienta didáctica más, que permita vincular los contenidos teóricos con situaciones concretas de la realidad (significatividad) despertando el interés de los jóvenes” (Actuación N° 2: 2).

La interpelación del dispositivo en tanto instrumento de identificación y reconocimiento, como respuesta positiva a una invitación a ser algo que se le propone, ha mostrado ser un factor reconocido por los documentos y testimonios (normativa, Instituciones, alumnos, docentes, comunidad). La práctica radiofónica se convierte en mediación pedagógica al articular en el producto textual emitido el universo cultural del sujeto educativo –inserto en su biografía y trayectoria personal– con el universo temático que la escuela le propone como agenda educativa; y ello ocurre mediante el encuentro del sujeto educativo y su discurso (en su intención signifiicante personal y decodificación crítica) con el discurso social (dirigido al receptor-oyente imaginario) que supone la puesta en común de un conocimiento para ser compartido con la audiencia-comunidad. El alumno se siente “interpelado” de manera que incorpora nuevos

contenidos y conductas (Huergo y Buenfil Burgos, 2003) que permiten vincular tales prácticas con la idea de “mediación pedagógica” (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1999).

Tomando entonces los conceptos de interpelación, mediación, experimentación pedagógica, juego simbólico y aprendizaje significativo, puede situarse el rol de la radio escolar como un disparador lúdico que se constituye desde el universo lingüístico y cultural con que los alumnos designan su mundo para encontrarse con el mundo propio y exterior, insertos en un marco institucional que instituye una “totalidad significativa” (Buenfil Burgos, 1993) de carácter educativo, constituyendo a la vez un instrumento cuyos usos pueden inscribirse en los procesos de la “alfabetización posmoderna”.

La discursividad transmitida –como puesta al aire, puesta en común– se convierte además en una totalidad significativa de carácter educativo que integra en la emisión tanto el emisor-escuela como sujeto hablante, como al alumno hablante que, en el acto de producir su texto, reproduce la institucionalidad en que su práctica de comunicación/educación se inserta. Esta es la gran diferencia entre la disponibilidad de recursos tecnológicos y la apropiación de los mismos en el proceso educativo; entre aprender a leer los medios y ser –el alumno, los docentes, la escuela– el medio y el mensaje.

La demanda de un modelo comunicacional multisectorial (comercial, comunitario y público) redefinió al mismo tiempo la noción de la diversidad y el pluralismo (al requerir no solo una oferta abundante en la cantidad, sino nuevos enunciadores portadores de intereses y miradas diferentes del mundo comercial) y también replanteó la función de la comunicación desde los modelos del entretenimiento y la gestión empresarial vertical hacia la consideración del receptor como productor de sentido y de prácticas de apropiación social y educativa de la enunciación radiofónica.

La radio como interpelante de las niñas, niños y adolescentes que llegan a la escuela se constituye en un objeto motivador cuyos códigos operativos y textuales le proponen al alumno/a convertirse en un sujeto activo de la educación en el marco del contexto crítico de época que se señala. La radio puede ser también un puente entre ese mundo formal y convencional de la educación clásica, y la vida cotidiana de los sectores populares. Entre los preceptos y reglas que ordenan la vida interior del establecimiento educativo y los entornos culturales que regulan sus historias muros afuera.

En línea con los postulados pedagógicos de Freinet, Piaget, Vigotsky, Ausubel, Freire y otros, la radio propone al alumno partir de su “lugar en el mundo” como un nuevo punto para converger con el mundo educativo, cruzar su biografía personal con el currículo escolar mediante una actividad de producción simbólica que permite producir –desde lo afectivo y lo cognitivo– un contenido atravesado por una doble dimensión: la escolar y la social.

Las particularidades del lenguaje radiofónico permiten, a su vez, la construcción de modos creativos de enunciación que requieren organizar diversos componentes simbólicos (ruidos, palabras, música, silencios) para transformarlos en discursos con un fuerte componente visual y cuyo sentido se completa en la recepción imaginada (en tanto los oyentes “no se ven”). Esto refuerza, a la vez, el carácter profundamente dialógico de la radio escolar como espacio de producción de sentido, aún bajo la característica unidireccional que la técnica de transmisión impone a la radiodifusión.

Los medios situados en la institución educativa, operan entonces como agentes facilitadores de un tipo de aprendizaje (experimental, significativo, no bancario ni instruccional), basado en el bagaje cognitivo y los sistemas de reconocimiento que traen los alumnos, como punto de articulación para disparar el proceso pedagógico mediante la

interpelación (o identificación) con un artefacto cultural/comunicacional que los convoca al empleo de procedimientos de producción discursiva y de socialización.

Los docentes han considerado la radio escolar como una alternativa, un camino para dar respuesta a uno de los problemas sustantivos de la institución escolar (desempeño lingüístico), integrando el dispositivo entre las herramientas didácticas para vincular los contenidos teóricos con situaciones concretas de la realidad (significatividad), despertando el interés de los jóvenes, fortaleciendo sus capacidades y ampliando y dinamizando el circuito comunicativo entre los hacedores y la comunidad. Las evaluaciones iniciales de los informantes clave consultados confirman los servicios prestados por las emisoras y las prácticas radiofónicas en términos de desarrollo de competencias lingüísticas, de lectoescritura, de vinculación social y anclaje comunitario, así como de identificación y reconocimiento cultural. Incluso en su dimensión intercultural, al articular e integrar en la promoción oral y escrita a las culturas originarias, que también se sienten interpeladas por el dispositivo y reproducen su cosmovisión y cultura compartiendo la herramienta, tal como aparecen en los testimonios de FM Cheru (Pichanal, Salta), la Escuela N° 1 de Campo Durán (Salta) o la Red de Radios Huanacache (Mendoza).

La cultura del lugar (o de la esquina) y la educación pueden aproximarse, y de hecho lo intentan, mediante los procesos de creciente apropiación de prácticas culturales e instrumentos de comunicación –históricamente externos a la institución educativa– por parte de los programas escolares y las mismas escuelas. Es decir, mediante la incorporación progresiva de artefactos, dispositivos e instrumentos de comunicación dentro de los muros escolares que procuran establecer un intercambio con el “más allá” de las paredes del establecimiento. Se trata de acercar los mundos culturales que circundan lo educativo, según las aportaciones de Huergo (2006) y McLaren (1994).

Las escuelas donde estas prácticas se inscriben proponen contenidos curriculares que abordan la geografía, la historia, la naturaleza, etc., pero al mismo tiempo son fuertemente interpeladas por el mundo social de los jóvenes con sus problemáticas de violencia, familia, sexualidad, transporte, condiciones de vida, intereses culturales, convivencia, etc. De sus prácticas surge que parte de los contenidos radiofónicos son realizados tanto por alumnos como por docentes que traen los productos de los talleres radiales realizados en la escuela para su emisión al aire. Al mismo tiempo, realizan contenidos culturales, históricos y de interés general para la audiencia, incluida la comunidad educativa.

Tales perspectivas no se agotan en la experiencia escolar, sino que atraviesan transversalmente el conjunto de prácticas que los alumnos realizan en una doble vinculación: institucional y social. La radio escolar cruza así el campo de lo educativo, dialoga—como surge de los documentos— con la comunicación comunitaria y se propone también como un portavoz de los problemas locales, de la comunidad y los vecinos, abriendo también una dimensión de formación de ciudadanía en la práctica de la articulación escuela-territorio-sociedad. De allí también la dimensión cultural y comunitaria de esas prácticas.

Los chicos también construyen el mundo de referencia donde inscriben sus aprendizajes con mapas medioambientales y cartografías de sus problemas —expuestos en prácticas de educación popular— los que luego se convierten en datos que informan por sus medios escolares sobre existencia de pavimento, agua corriente, servicios básicos y basura en sus comunidades.

La introducción de un dispositivo tecnológico de comunicación en un espacio signado por prácticas comunicativas —inherentes al proceso educativo— abre una serie de perspectivas innovadoras en las prácticas e interpelaciones que dispara. En particular como factor que pone en debate una nueva distribución del uso de la palabra en una

institución tradicionalmente vertical y donde el monopolio del habla estaba en el docente y el sistema educativo, de acuerdo con los análisis de Puiggrós (2000), Kaplún (2002) y otros autores.

Desde el ámbito de la comunicación, la disponibilidad de radios locales de base educativa abre también una ventana de alternativas al modelo de medios dominado por una hegemonía corporativa concentrada de base mercantil y con fuertes ramificaciones transnacionales que ahoga el debate público, la información local y los contenidos independientes. Como vimos, los medios instalan una dinámica en el mercado lingüístico, creando universos simbólicos que obturan los sentidos diversos y amenazan con convertirse en una totalidad significativa. Por ello, la dimensión pública, educativa o comunitaria de la comunicación presta también un valioso aporte al pluralismo de sentidos de la comunicación como instituyente de las representaciones sociales.

La experiencia en el desarrollo de las radios escolares ha demostrado que son proyectos proactivos, que promueven el aprendizaje y el intercambio de proyectos solidarios, ubicando el aprendizaje y el conocimiento creativo en otro lugar y consiguiendo que las niñas y los niños se inserten en su contexto próximo inmediato desde un lugar vinculado a las prácticas sociales y el compromiso comunitario.

La radio funciona como un *primus inter pares* que reposiciona las aptitudes y motivaciones para utilizar el lenguaje oral y producir nuevos contenidos. El desafío de producir una programación y dotarla de contenidos coloca a los actores internos del ámbito escolar en una nueva trama de roles y saberes que propone a los alumnos en un plano de mayor horizontalidad en el debate y la aportación de conocimientos para lograr un nuevo *consensus* sobre lo que la escuela debe decir hacia afuera.

También, desplaza los muros que tradicionalmente contuvieron y, al mismo tiempo, encerraron, confinaron y limitaron la práctica educativa en los claustros y sitios de

encierro –tal como expone M. B. Fernández (1997)–, para tender puentes directos con el afuera y realizar un diálogo, primero interior entre grupos, niveles y jerarquías interiores, y luego entre la escuela y su mundo circundante inédito hasta entonces. Por ejemplo, realizando actos y eventos de la escuela abiertos a la comunidad educativa, fechas especiales, aniversarios, aperturas y cierres de ciclo, etc. que no surgen como prácticas de intercambio simbólico –como la transmisión radiofónica– pero que pueden integrarse en las prácticas de la comunicación escolar como un puente hacia el territorio.

Vista desde la experiencia escolar, se reconoce también una intersección de itinerarios entre lo radial–comunicativo y lo educativo, a partir de la creación de la comunicación como orientación. Ello también reajustó los “atrasos” del sistema en relación con las expectativas de los jóvenes. La Escuela N° 7 de Junín dijo que, el disponer de la radio cuando se creó la orientación comunicación, los convirtió en “visionarios”, porque ya “hacía tiempo que la radio funcionaba. Le habíamos ganado al sistema, nos anticipamos al futuro (...)”.

La valorización del rol social de la educación –no solo como ámbito de inclusión, sino también de retención, de convivencia, de crecimiento madurativo– se confirma en el rol de la radio en la escuela, que (según los propios alumnos) “vuelve a incluir chicos a la sociedad a través de los programas radiales”, que resulta “un espacio para tener una libre expresión, con límites institucionales en el modo de comunicar”, que “es una manera diferente de aprender”, en tanto “ayuda al lenguaje y a la desinhibición”. También, valoriza la práctica radiofónica como “una herramienta de inclusión para relacionarse fuera del horario escolar”, y que sirve para “que la comunidad pueda ver nuestra forma de pensar, de actuar y de lo que somos capaces de hacer”, tal como lo destacaron los jóvenes que participaron en los encuentros de Radios CAJ.

Desde los ámbitos institucionales se reconoce y promueve la condición de los jóvenes como productores de sentidos, sujetos de una apropiación simbólica que es un paso de suma importancia para su conformación como ciudadanos, que se plasma en el doble acto de producir una voz propia y hacerla circular más allá del aula.

Pensar la radio escolar en el marco de las prioridades pedagógicas implica plantear la escena escolar como espacio-tiempo construido por actores escolares comprometidos en la construcción de sentidos. Implica también “considerar allí la reconfiguración de modos de hacer y de pensar la práctica”, según la coordenadas teóricas que aporta María C. Mata (2006) en su perspectiva de “ciudadanía comunicacional”.

Sin dudas, aparecen dificultades y limitaciones: falta de capacitación, discontinuidad en los programas oficiales de apoyo y contención, problemas de infraestructura, carga laboral extra para algunos docentes que viven la experiencia de manera problemática, falta de presupuesto, ausencia de sistematización y cambio de políticas. Sin dudas, esta última circunstancia (especialmente a partir del cambio gubernamental de fines de 2015) incide de manera significativa en el prestigio, el respaldo y la valoración de la herramienta.

Respecto de los propósitos de la investigación, puede señalarse que desde el campo transdisciplinar de enfoque teórico donde se sitúa el análisis de los materiales de trabajo, surge que, más que una interacción virtuosa entre campos específicos, como la educación y la comunicación, la investigación se ancla en una categoría diferente, que podría describirse como una mediación comunicativa que, desde la enunciación subjetiva, escolar, colabora con los procesos de aprendizaje curricular. Tal colaboración parte de una relación más democrática y dialógica entre los tres factores considerados como ejes del trabajo y abordados en forma combinada mediante técnicas de triangulación en los

siguientes niveles: institucionalidad estatal, sujeto educativo y educadores institucionalizados, tanto en sus vínculos entre sí, como con el afuera, con la sociedad y la cultura.

El examen de los documentos y aportes permiten entrever nuevas formas de pensar la comunicación como herramienta educativa, y conocer mejor sus aportes como práctica discursiva y de intercambio simbólico para la incorporación de conocimientos y para el aprendizaje curricular, en contextos de articulación social y territorial.

Los proyectos y prácticas alimentan el ideario de una “escuela de todos, donde se ejerza el derecho a la participación y al diálogo, donde podamos involucrarnos en la tarea de creación, construyendo una nueva experiencia de vida positiva, alcanzando éxitos educativos” (Escuela Ejército Argentino, 2011).

En esas proyecciones, se expresa la expectativa que los directivos escolares depositan en la instalación y operación de un dispositivo de comunicación que integre las diferencias y funciones como catalizador de nuevas prácticas educativas que “conecten” currículos y prácticas.

El proyecto radial se asocia fuertemente a la idea de “innovación” que permita una dirección renovadora mediante estrategias de autogestión y formas cooperativas de trabajo que permitan un “cambio educativo” a partir de situaciones motivacionales que “enriquezcan el tiempo escolar”. Nuevos mensajes y narrativas que se asocian con las propias formas de pensar y actuar de los jóvenes. Proceso que es un paso de suma importancia para su conformación como ciudadanos.

Decir la palabra será, en consecuencia, una de las fortalezas del uso de tecnologías de la comunicación, de la radio en particular, mediante nuevas alfabetizaciones y nuevas herramientas que estimulen las capacidades lingüísticas y cognitivas en forma colaborativa, con identidad cultural y anclaje territorial.

Proyecciones y perspectivas

El futuro de la radio, en el contexto señalado, es prometededor, desafiante y, de alguna manera, infinito. Sus mayores límites venían impuestos por la escasez de frecuencias del espectro radioeléctrico y el costo de los equipos transmisores, así como por la indiferencia y el abandono del Estado. La experiencia realizada y la posibilidad de operar versiones digitales de radio por Internet han creado un nuevo punto de partida para que las emisiones se integren completamente al escenario de las TIC, al que pertenecen, como uno de sus protagonistas históricos.

En cuanto a la radio, la digitalización no vendría a modificar los componentes básicos del proceso comunicativo. Por el contrario, la posibilidad de implementar radios digitales o con transmisión por Internet (o simultánea, como sucede en muchos casos) no solo no descarta el uso de la radio como mediación pedagógico-comunicacional, sino que la actualiza y le brinda nuevas perspectivas. La transmisión por *streaming* (Internet) amplía los horizontes fuera de las fronteras territoriales inmediatas y crea una nueva cartografía de la recepción. Agrega también la interactividad, en cuanto el receptor dispone también de un canal de retorno inmediato para contactarse.

La radio escolar, en versión radiodifusión o mediante Internet, es parte sustantiva de la proyección de las TIC en el sistema educativo, sumando sus potencialidades narrativas e instrumentales a las nuevas formas de convivencia pedagógica entre la escuela y la comunicación como aliados inseparables del proceso educativo. Junto con el resto de los dispositivos y plataformas que participan del proyecto de una escuela que interactúa con la sociedad de la información, la radio puede sumarse a las virtudes de su empleo pedagógico, tal como lo propone Cobo Romani (en Pini

et al., 2017: 111)¹ en términos del aprendizaje: “aprender haciendo”, en términos del aporte que supone el empleo de las herramientas tecnológicas; “aprender interactuando” como posibilidad de intercambio con otros (en la web o en el receptor radiofónico convencional); “aprender buscando” en la articulación entre la investigación *on line* y su divulgación; y “aprender compartiendo” ante las prácticas de puesta en común que supone la construcción colectiva de conocimiento.

Como bien subraya Buckingham en *Educación en medios* (2005), una nueva alfabetización (digital) es necesaria, pero como lo aclara el investigador, no se trata de un uso meramente “funcional” de los recursos tecnológicos; no se trata solo de “recuperar información”, sino de aprender a utilizar los recursos:

No basta con que les demos unas cuantas lecciones sobre cómo deben utilizar los procesadores de textos o los buscadores de información. Como sucede con la letra impresa, los niños también han de ser capaces de evaluar y utilizar críticamente la información si queremos que la transformen en conocimiento. Es más, la alfabetización digital no se reduce a la cuestión de proteger a los niños de los peligros de los medios digitales. (...) Y de la misma manera que la alfabetización clásica implica aprender a escribir y a leer, la alfabetización digital ha de implicar la producción creativa en los nuevos medios y, a la vez, el consumo crítico de los mismos (2005: 6).

Es esta entonces una de las grandes aportaciones que la experiencia en el uso de la radio como recurso didáctico-tecnológico puede suministrar para la formación de nuevas

¹ Pini, Mónica, Mariana Landau y Elena Valente (comps.) (2017), *Tecnologías en el aula: análisis y propuestas pedagógicas*, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, p. 111.

generaciones de alumnos-comunicadores con un entrenamiento crítico en la codificación y decodificación de la información como nuevo paradigma de este siglo.

Según la Cámara Argentina de Radios On Line (CADE-RO), esta versión de la radio integra el nuevo ecosistema mediático digital, como uno de los medios de comunicación más versátil e interactivo para repensar el rol de la radio del futuro. Permite proveer de información, datos, conocimientos teóricos y empíricos para estimular la producción de contenidos radiofónicos digitales con mayor calidad, visibilidad y reconocimiento como sector dentro de las Industrias Culturales y Creativas. La Cámara destaca la potencialidad del recurso “como actor fundamental en la producción y difusión de contenidos culturales con más valor agregado, aprovechando el impulso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación”.²

Catalán Abarca (2015) señala que, en el contexto de las nuevas tecnologías con las que los jóvenes están interactuando, la educación debe conciliar los contenidos con las habilidades y competencias. El uso de redes sociales, herramientas computacionales y formatos de aprendizaje diferentes e informales como cómics, videojuegos y foros virtuales advierte la existencia de otras maneras de aprender de los estudiantes, donde el acceso a la información y a la interacción con el mundo virtual y tecnológico adquiere nuevas dimensiones.

De allí también que esas nuevas ventanas deben servir para profundizar y desarrollar el rol de agente movilizador que las prácticas educativas le han venido asignando a la radio como tecnología y como factor de interpelación cultural en su trayectoria. Comprender mejor sus alcances y mecanismos constituye por lo tanto una necesidad de conocimiento no solo para entender el pasado reciente sino para proyectar sus alcances futuros.

² Cámara Argentina de Radios On Line (CADERO). Disponible en: <<http://cadero.com.ar/home/>>.

En el final de *Comunicación / educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*, Huergo (1997) se pregunta con Schmucler (1994): “¿Queda tiempo para que la palabra regrese?”, y se contesta:

A esta pregunta parece poder responder, y aún dentro de la utopía mediática realizada, **la radio**, con la condición de que anime la oralidad dialógica. Dicho de otro modo: a esta pregunta sólo podrá responderla la pregunta que se dice desde los propios actores en proceso educativo y comunicacional” (resaltado del autor, 162).

Glosario

Espectro radioeléctrico

Es un recurso natural, de carácter limitado, que constituye un bien de dominio público, sobre el cual el Estado ejerce su soberanía. Es, asimismo, un medio intangible que puede utilizarse para la prestación de diversos servicios de comunicaciones, de manera combinada o no con medios tangibles como cables, fibra óptica, entre otros. Es uno de los elementos sobre los que se basa el sector de la información y las comunicaciones para su desarrollo y, para todo ciudadano, se traduce en un medio para acceder a la información (ENACOM, Argentina).

Frecuencias radioeléctricas

Las bandas de frecuencia son intervalos de frecuencias del espectro electromagnético asignados a diferentes usos dentro de las radiocomunicaciones. Su uso está regulado por la Unión Internacional de Telecomunicaciones y puede variar según el lugar. El espacio asignado a las diferentes bandas abarca el espectro de radiofrecuencia y está dividido en sectores. Su asignación organiza el desarrollo de los servicios de radio, televisión y telecomunicaciones, entre otros (Varios).

Interpelación

En el sentido de Huergo (2003), supone una matriz de identificación, un reconocimiento en un conjunto textual que se convierte en invitación a ser o pensar de determinada manera como parte o como todo en un espacio u

organización que se hace visible en un contexto social. En términos educativos, supone producir algún cambio en las prácticas socioculturales del sujeto.

Mediación pedagógica

Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad (Prieto Castillo, 1991).

Radiodifusión

Radiocomunicación unilateral cuyas emisiones se destinan a ser recibidas por el público en general. Estas emisiones pueden comprender programas radiofónicos, programas de televisión u otro género de informaciones (UIT-R V.662-2, 1997).

Radio AM

Es un medio de radiocomunicación que se transmite con amplitud modulada (AM). A diferencia de la FM, la radio AM ocupa un espectro limitado al doble de la frecuencia máxima presente en la señal transmitida. La calidad de la recepción de los programas es posible a distancias de hasta 1000 km en onda media, y permite difundir la información más allá del océano en bandas de alta frecuencia (HF) (1 a 30 Mhz) gracias a la peculiaridad de la propagación de las ondas con reflexión en las capas ionizadas de la atmósfera.¹

¹ "Radio AM", en *Wikipedia, La enciclopedia libre* [en línea]. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Radio_AM&oldid=133358364>.

Radio FM

La frecuencia modulada es una técnica que permite transmitir información a través de una onda portadora, variando su frecuencia. Su ancho de banda permite que los sonidos transmitidos (música y habla) tengan mayor fidelidad y calidad, y que sean más limpios y claros que en la amplitud modulada. Además, permite enviar doble señal, es decir, una señal estéreo. El alcance de las señales de frecuencia modulada es inferior al de la amplitud modulada, pero sus costos son inferiores y accesibles. Por sus características es un tipo de onda idónea para las zonas planas, donde pueden transmitirse sin obstáculos.²

Radiocomunicación

La radiocomunicación es una forma de telecomunicación que se realiza a través de ondas de radio u ondas hertzianas, la que a su vez está caracterizada por el movimiento de los campos eléctricos y campos magnéticos. La comunicación vía radio se realiza a través del espectro radioeléctrico cuyas propiedades son diversas dependiendo de su banda de frecuencia (Wikipedia, 2021).

Sociedad de la Información

Se toma como referencia el concepto adoptado en el documento de la Misión para la Sociedad de la Información, *Libro Verde sobre la Sociedad de la Información en Portugal* (1997): “Una forma de desarrollo económico y social en el que la adquisición, almacenamiento, procesamiento, evaluación, transmisión, distribución y diseminación de la información con vistas a la creación de conocimiento y a la satisfacción de las necesidades de las personas y de las

² AM y FM [en línea], en Significados.com. Disponible en: <<https://www.significados.com/am-y-fm/>>.

organizaciones, juega un papel central en la actividad económica, en la creación de riqueza y en la definición de la calidad de vida y las prácticas culturales de los ciudadanos”.

Streaming

Palabra inglesa que significa retransmisión o también transmisión por secuencias, lectura en continuo, difusión en continuo o descarga continua. Se refiere a la distribución digital de contenido multimedia a través de una red de computadoras, de manera que el usuario utiliza el producto a la vez que se descarga. La palabra *retransmisión* se refiere a una corriente continua que fluye sin interrupción, y habitualmente a la difusión de audio o video.

TIC

Para este trabajo consideraremos a las TIC como el universo de dos conjuntos, representados por las tradicionales Tecnologías de la Comunicación (TC) –constituidas principalmente por la radio, la televisión y la telefonía convencional– y por las Tecnologías de la Información (TI) caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos (informática, de las comunicaciones, telemática y de las interfaces).

Bibliografía

- Agencia Universitaria de Noticias (2009), “Un proyecto radial independiente y educativo” en *AUNO*, 09 de octubre 2009. Disponible en: <<https://www.auno.org.ar/article/un-proyecto-radial-independiente-y-educativo/>>.
- Albarelo, Francisco (2007), “Brecha digital: el nombre de una segunda exclusión social”, en *Newseuropa*, 15 de abril de 2007. Disponible en: <<http://newseuropa.es/brecha-digital-el-nombre-de-una-segunda/>>.
- Alfaro Moreno, Rosa María (2000), *Educación y comunicación: ¿a la deriva del sentido de cambio?*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá. Disponible en: <<http://books.openedition.org/sdh/199>>.
- Alonso Benito, Luis Enrique (2004), “Pierre Bourdieu, el lenguaje y la comunicación: del análisis de los mercados lingüísticos a la denuncia de la degradación mediática”, en José Luis Moreno Pestaña, Luis Enrique Alonso Benito, Enrique Martín Criado (eds.), *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo*, Fundamentos, Madrid, pp. 215-254.
- Antonini, Pablo y Josefina López Mac Kenzie (2010), “Radios escolares: composición tema La radio”, en *La Pulseada*, año 9 (agosto), La Plata. Disponible en: <<https://www.lapulseada.com.ar/composicion-tema-la-radio/>>.
- Armas, Luis (1981), “La alfabetización en Nicaragua”, en *Nueva Sociedad*, N° 52 (enero-febrero), Fundación Friedrich Ebert, Buenos Aires.
- Arteaga Romero, Carolina; César Martínez Hernández, Nayhely Raquel Medel Hernández, Héctor Israel Piña Camacho y Beatriz Soto Godínez (2004), “La radio como medio para la educación”, en

Razón y Palabra, N° 36, México. Disponible en: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n36/carteaga.html>>.

Ausubel, David; J. Novak y H. Hanesian (1983), *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Editorial Trillas, México.

Bacher, Silvia y Mónica Beltrán (2005), “Informe Las Otras Voces. Período marzo-mayo de 2005”, Proyecto Red de Radios Escolares Rurales y de Frontera.

Balan, Eduardo, Diego Jaimes, Hernán Alegría y Néstor Borri (2000), *Barrio Galaxia. Manual de comunicación comunitaria*, Centro Nueva Tierra, Buenos Aires.

Balsebre, Armand (1994), *El lenguaje radiofónico*, Editorial Cátedra Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Baquero, Ricardo (1997), *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Colección Psicología cognitiva y educación, Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

Barbero, Jesús Martín (1990), “De los medios a las prácticas”, en Guillermo Orozco Gómez (coord.), *La comunicación desde las prácticas sociales*, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales N° 1, PROIICOM, Universidad Iberoamericana, México.

Barbero, Jesús Martín (1996), “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”, en *Nómadas*, N° 5, Universidad Central, Bogotá, Colombia.

Becerra, Martín (2010), “Mutaciones en la superficie y cambios estructurales. América Latina en el Parnaso informacional”, en Dênis De Moraes (comp.), *Mutaciones de lo visible: comunicaciones y procesos culturales en la era digital*, Paidós, Buenos Aires.

Behrman, Daniel (1954), “Educación por radio de los adultos en Colombia”, en *Revista de Educación*, N° 78, Madrid.

Bernal Alarcón, Hernando (2012), “Radio Sutatenza: un modelo colombiano de industria cultural y educativa”, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*

- del Banco de la República*, vol. 46, N° 82. Disponible en: <<http://proyectos.banrepcultural.org/radio-sutatenza/>>. [Consulta: 6 de agosto de 2018].
- Birgin, Alejandra (2000), “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”, en P. Gentili y G. Frigotto (comps.), *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, CLACSO, Buenos Aires.
- Borsotti, Carlos (2007), *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*, Miño y Dávila, Madrid.
- (2015), *La elaboración de un proyecto de investigación en ciencias sociales empíricas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- y Claudia Lentinello (2002), *Esquema para la formulación de un proyecto de investigación*, Quinta revisión, Universidad Nacional de Lujan, Departamento de Educación, Área metodología de la investigación, Buenos Aires.
- Buckingham, David (2005), *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Paidós, España.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1993), “Análisis de discurso y Educación”, Conferencia en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara 1991, Documento DIE 26, México.
- Carbonell, Jaume (2018), “Aula, escuela y territorio: el triángulo necesario para transformar la educación”, en *Pedagogías del siglo XXI*. Disponible en: <<http://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi>>. [Consulta: 6 de junio de 2018].
- Carli, Sandra (comp.) (2003), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura: una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, La Crujía Ediciones, Buenos Aires.
- Castells, Manuel (1995), *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*, Editorial Alianza, Madrid.
- (1996), *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol. 1, Siglo XXI, México.

- Catalán Abarca, María Gricelda (2015), “La radio escolar digital y su aporte al aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el Colegio Altazor”, en *Comunicación y Medios*, N° 32, Instituto de la Comunicación e Imagen, ICEI, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- (2015), “Radio escolar digital y su aporte al desarrollo de competencias comunicacionales y habilidades del siglo 21 para estudiantes de enseñanza media del Colegio Altazor”, Tesis de Maestría en Comunicación Social, mención Comunicación y Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Cohen, Néstor (1997), “La teoría y el método en la investigación social: el discurso y la práctica”, *Luxemburg-revista de sociología*, Año I, N° 2, CECISO, Buenos Aires.
- Cohen, Néstor y Gabriela Gómez Rojas (2003), “Triangulando en torno al problema de investigación, los objetivos y el marco conceptual”, en Gabriela Gómez Rojas y Silvia Lago Martínez (comps.), *Entorno a las metodologías: abordajes cualitativos y cuantitativos*, Editorial Proa XXI, Buenos Aires.
- Cortés, Carlos Eduardo (1997), “Educación, lenguaje y pensamiento visual”, en *Comunicación educación y cultura: relaciones, aproximaciones y nuevos retos*, Cátedra UNESCO de Comunicación Social, Santafé de Bogotá, p. 73.
- Da Porta, Eva (comp.) (2011), *Comunicación y educación: debates actuales desde un campo estratégico*, Cuadernos de Educación, Año X, N° 10, diciembre 2012, Córdoba.
- Dido, Juan Carlos y Sergio Barberis (2012), *La radio en la escuela*, Universidad Nacional de La Matanza, Buenos Aires.
- Dussel, Inés (2004), “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”, en *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy*, FLACSO, Argentina.

- (2015), “*Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación*”, en *Revista Nueva Sociedad* N° 257, julio-agosto. Disponible en: <www.nuso.org>.
- Eribon, Didier (1982), “Entrevista a Pierre Bourdieu. ¿Qué significa hablar?”, Christian Hdez-Pérez (trad.), en *Sociología Contemporánea*. Disponible en: < <https://sociologiac.net/2008/01/17/entrevista-pierre-bourdieu-que-significa-hablar/>>.
- Escobar, Arturo (2003), “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?”, en *Revista de la CEPAL*, 8 de diciembre de 2003, pp. 113-143.
- Espitia Vásquez, Uriel y Carlos Eduardo Valderrama H. (2009), “Hacia una apertura política del campo comunicación-educación”, en *Nómadas*, N° 30, abril 2009, Universidad Central, Colombia, pp. 164-179.
- Feldfeber, Myriam y Analía Ivanier (2003), “La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. Aporte de discusión temático”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, mayo-agosto 2003, vol. 8, N° 18, pp. 421-445.
- Fernández, María Belén (1996), “De la Arquitectura escolar a la cartografía cultural: El significado del espacio educativo”, en *Comunicación y educación. Ámbitos y Perspectivas*, Ediciones FPyCS, UNLP, La Plata.
- (1997), “Tras los muros de la escuela: la cartografía cultural y el espacio como estrategia de análisis institucional”, en V Congreso de Antropología Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Disponible en: <<https://bit.ly/2Rkghoo>>.
- Fernández, Warleta (1958), “Escuelas radiofónicas en Colombia”, en *Revista de Educación*, Madrid.
- Filgueira, Carlos (1977), *Expansión educacional y estratificación social en América Latina 1960-1970*, UNESCO-CEPAL-PNUD, Buenos Aires.

- Filmus, Daniel (1997), "La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto", en *Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación*, CLAD, Costa Rica. Disponible en: <<https://bit.ly/3opotzu>>.
- Flick, Uwe (1998), *An introduction to qualitative research*, Sage Publications Ltd. Disponible en: <<https://psycnet.apa.org/record/1999-02002-000>>.
- (2011), *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Ediciones Morata, Madrid.
- Freinet, Celestin (1976), *Por una escuela del pueblo*, Fontanella, Barcelona.
- Freire, Paulo (1972), *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores, Buenos Aires.
- (1980), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México.
- Fundación Acción Cultural Popular de Colombia (s.f.), "Nuestra historia". Disponible en: <<https://www.fundacionacpo.org/nuestra-historia/>>. [Consulta: 14 de agosto de 2018].
- Fundación Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), "Nuestra historia". Disponible en: <<http://www.erpe.org.ec/index.php/nosotros/historia>>. [Consulta: 04 de abril de 2018].
- García Canclini, Néstor (2000), *La globalización imaginada*, Estado y Sociedad, Paidós, Buenos Aires.
- (2001), *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Paidós, Barcelona.
- García Ferrando, Manuel (1992), *Socioestadística*, Alianza Universidad Textos, Madrid.
- Gerbaldo, Judith, Daniel Fossaroli, Corina Duarte, Pablo Antonini y Gustavo Videla (2010), *Todas las Voces Todos. Programa Federal de Capacitación y Fortalecimiento para radios comunitarias, escolares, interculturales y de frontera*, Ediciones FARCO, Argentina.

- Giménez, Gilberto (1997), *Materiales para una teoría de las identidades sociales*, Editorial Frontera Norte, vol. 9, México.
- (2002), *Introducción a la Sociología de Pierre Bourdieu*, Colección Pedagógica Universitaria, N° 37-38, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.
- Gutiérrez Pérez, Francisco y Daniel Pietro Castillo (1999), *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia*, con la autorización de la Radio Nederland Training Centre (RNTE), Circus-La Crujía.
- Hall, Stuart (1980), “Codificar/decodificar”, en *Culture, media and language*, Hutchinson, London, pp. 129-139.
- Holgado, Andrea (2010), *Radio itinerante: Radio en la escuela y en la comunidad*, La Crujía Ediciones, Buenos Aires.
- Hopenhayn, Martín (2003), “Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana”, en *Revista CEPAL*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Huergo, Jorge (ed.) (1997), *Comunicación – educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*.
- y María Fernández (1999), *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*, Universidad Pedagógica Nacional/ Colegio Académico de Comunicación y Educación, CACE, Santa Fe de Bogotá.
- (2000), “Comunicación/educación: Itinerarios transversales”, en Valderrama, C., *Comunicación – educación. Coordinadas, abordajes y travesías*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- (2003), *Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales*, Instituto de Cultura Popular (INCUPPO), Resistencia, Chaco.
- (2006), “Comunicación y educación: aproximaciones”, en *Comunicación – educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, Ed. de Periodismo y Comunicación, La Plata.
- Jenkins, Henry (2006), *Convergence culture, where old and new media collide*, New York University Press, New York and London.

- Kaplún, Mario (1992a), “Repensar la educación a distancia desde la comunicación”, en *Cuadernos de Diálogos*, N° 23, Lima.
- (1992b), *A la educación por la comunicación: La práctica de la comunicación educativa*, UNESCO, Santiago de Chile.
- (1993), *Del educando oyente al educando hablante*, Diálogos de la Comunicación, FELAFACS, Lima.
- (2002), *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*, Editorial Caminos, La Habana.
- Kejval, Larisa (2018), *Libertad de antena: La identidad política de las radios comunitarias, populares y alternativas argentinas (1983-2015)*, Punto de Encuentro – UNDAV Ediciones, Buenos Aires.
- Kress, Ghunter (2003), *Literacy in the new media age*, Routledge, Londres, citado en *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado* (2014), Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC-UNESCO).
- Lazzaro, Luis (2011), *La batalla de la comunicación. De los tanques mediáticos a la ciudadanía de la comunicación*, Editorial Colihue, Buenos Aires.
- López Vigil, José Ignacio (2004), *Manual urgente para radialistas apasionados*, Ediciones Paulinas, Quito.
- Mancini, Pablo, “Radio Chanquitos”, en *Enredando*, 25 de noviembre de 2008. Disponible en: <<https://www.enredando.org.ar/2008/11/25/radio-chanquitos/>>.
- Massón, Alejandra (2018), “Escuelas radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), desde 1962 al servicio de la Comunidad Diario”, en *Diario Los Andes*. Disponible en: <<https://www.diariolosandes.com.ec/escuelas-radiofonicas-populares-del-ecuador-erpe-desde-1962-al-servicio-de-la-comunidad/>>.

- Mastrini, Guillermo y Martín Becerra (2006), *Periodistas y magnates: estructura y concentración de las industrias culturales en América Latina*, Instituto Prensa y Sociedad, Editorial Prometeo, Buenos Aires.
- Mata, María Cristina (1990), *Nociones para pensar la Comunicación y la cultura masiva*, Editorial La Crujía, Buenos Aires.
- (1993), “La radio: una relación comunicativa”, en *Diálogos en la Comunicación*, N° 35, Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social.
- (2006), “Comunicación y ciudadanía: Problemas teórico-políticos de su articulación”, en *Revista Fronteiras Estudos midiáticos*, N° VIII (1), enero/abril, pp. 5-15.
- Mattelart, Armand (2002), *Historia de la sociedad de la información*, Editorial Paidós, Barcelona.
- McLaren, Peter (1994), “Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo”, en *Cuadernos Aique*, Instituto de Estudios y Acción Social, Buenos Aires.
- McLuhan, Marshall y Quentin Fiore (1971), *Guerra y paz en la aldea global*, Jerome Agel (coord.), Ediciones Martínez Roca, Barcelona.
- McLuhan, Marshall (2015), *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI: la globalización del entorno*, Editorial GEDISA, Barcelona.
- Morduchowicz, Alejandro (2009), “Descentralización educativa y capacidades institucionales de las provincias”. Disponible en: <<https://www.asociacionag.org.ar/aportes/>>.
- Morduchowicz, Roxana, Atilio Marcón y Viviana Minzi (2004), *La escuela y los medios: propuestas para explorar los medios en la escuela*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Programa Escuela y Medios. Disponible en: <<https://bit.ly/3tW0VDH>>.

- Moreira, Marco Antonio (2002), *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física Porto Alegre, Brasil.
- Moreno Olivos, Tiburcio (2017), “El currículum de la educación secundaria argentina”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 22 N° 73, México.
- Muñoz, Juan Solis (2016), “La convergencia de las redes sociales y la radio como entorno significativo en la educación no formal”, en *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, Año 7, N° 13, Cuenca, Ecuador.
- Nieva, Daniel et al. (2003), *Las radios de frecuencia modulada y canales de televisión con participación comunitaria en escuelas públicas ubicadas en zonas rurales y de frontera de la República Argentina*, Ediciones Corregidor, Buenos Aires.
- Olaberría, Gonzalo (2014), “Las radios que hacen escuela”, en *Página/12*, 26 de octubre de 2014. Disponible en: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-258385-2014-10-26.html>>.
- Orozco Gómez, Guillermo (1996), “Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación”, en *Revista Nómadas*, septiembre, IESCO, Bogotá.
- (1997), “Capítulo VI. Las mediaciones”, en *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*, Ediciones de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- (2001), “Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la televidencia y sus mediaciones”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 27, pp. 155-175.
- (coord.), Jesús Martín Barbero y otros (1990), “La comunicación desde las prácticas sociales”, en *Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales*, Universidad Iberoamericana, México.

- y Rodrigo González (2012), *Una coartada metodológica: Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias*, Productora de Contenidos Culturales, México.
- Página/12 (2007), “Ecología, adicciones y sexualidad, los temas que eligen los alumnos”, en *Página/12*, Disponible en: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-85342-2007-05-22.html>>.
- Pereyra, Micaela (2007), “La radio como herramienta para que los chicos expresen sus opiniones”, en *Diario La Capital de Rosario*, 23 de junio.
- Perona Páez, Juan José (2006), “El lenguaje radiofónico: introducción”, en *Publiradio*, Universidad Abierta de Barcelona. Disponible en: <www.publiradio.net>.
- Piaget, Jean (1984), *Psicología y pedagogía*, Planeta De Agostini, Barcelona.
- Piccini, Mabel (1990), “Tiempos modernos: políticas culturales y nuevas tecnologías”, en *La comunicación desde las prácticas sociales: Reflexiones en torno a su investigación*, PROIICOM, Universidad Iberoamericana, México.
- Pievi, Néstor y Clara Bravín (2009), *Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa*, Ministerio de Educación de la Nación, EUDEBA, Buenos Aires.
- Pini, Mónica, Mariana Landau y Elena Valente (comps.) (2017), *Tecnologías en el aula: análisis y propuestas pedagógicas*, Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Prieto Castillo, D. y F. Gutiérrez (1991), *Las mediaciones pedagógicas: Apuntes para una educación a distancia alternativa*, RNTC, San José de Costa Rica.
- Puiggrós, Adriana (1999), “Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico”, en *EIAL*, vol. 10, N° 1. Disponible en: <<http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1046/1078>>.

- (2000), “La educación básica y media, en la argentina de comienzos del siglo XXI”, en *Revista Aportes*, N° 15, Buenos Aires, 2000. Disponible en: <http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/15/a15_06.pdf>.
- Pujols, Daniela (2016), Radio Santa María: cuatro décadas educando desde la radio, en *Listín Diario*, Santo Domingo, República Dominicana. Disponible en: <<https://listindiario.com/ventana/2016/08/14/431126/cuatro-decadas-educando-desde-la-radio>>.
- Pulleiro, Adrián (2011), *La radio alternativa en América Latina: debates y desplazamientos en la década de 1990*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Reguillo, Cruz R. (2000), *Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- Rodríguez A., Laura (2017), “Radio Sutatenza, el medio con el que los campesinos le hicieron la guerra a la ignorancia”, en *Semana*, 23 de junio Disponible en: <<https://www.semana.com/nacion/articulo/radio-sutatenza-una-revolucion-cultural-en-el-campo-colombiano/529745>>.
- Sabino, Carlos (1992), *El proceso de investigación*, Panapo, Caracas.
- Sampieri, Roberto H. (2010), *Metodología de la investigación*, Mcgraw Hill, México D.F.
- Schujer, María y Silvia Schujer (2005), *Aprender con la radio: herramientas para una comunicación participativa*, Crujía Ediciones, Buenos Aires.
- Scolari, Carlos (2018), “Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula”, en *Transliteracy H2020 research and innovation action*, Barcelona.
- Serrano, Martín M. (2008), *La mediación social*, Akal, Madrid.

- Steimberg, Oscar (2003), *Semiótica de los medios masivos: texto y contexto del género*, Atuel, Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos (2014), *Aportes para la agenda post-2015*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO.
- Ulanovsky, Carlos (2004), *Días de radio (1920-1959)*, Editorial EMECÉ, Buenos Aires.
- *et al.* (1995), *Días de radio: Historia de la radio argentina*, Espasa Calpe, Argentina.
- Valderrama H., Carlos (dir.) (2000), *Comunicación – educación: Coordenadas, abordajes y travesías*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá. Disponible en: <<http://books.openedition.org/sdh/176>>.
- (2000), “Comunicación-educación: un nuevo escenario”, en *Nodos y Nudos*, vol. 2, N° 8, enero/junio. Disponible en: <<https://doi.org/10.17227/01224328.1033>>.
- , Sonia Rojas y Andrés Castellanos Melo (2003), “Comunicación, educación y ciudadanía: Discursos de actores escolares”, en *Nómadas* N° 18, pp. 239-241.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (comp.) (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa, Biblioteca de Educación, Barcelona.
- Verón, Eliseo (1993), *La Semiosis social*, Gedisa, Buenos Aires.
- (2001), *El cuerpo de las imágenes*, Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- Vygotsky, Lev S. (1996), *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Quinto sol, México.

Documentos

- Asociación Civil Las Otras Voces (2005), “Informe realizado entre los meses de marzo y mayo del 2005, en el marco del proyecto Red de Radios Escolares Rurales y de Frontera”, UNICEF Argentina / Comité Federal de Radiodifusión (COMFER). Relevamiento de las características de nueve radios escolares de las provincias de Chaco, Misiones y Corrientes.
- Auditoría General de la Nación (2000), “Informe de Auditoría sobre las solicitudes de desembolso del Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación”. Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación (PRISE). Contrato de préstamo N° 845/OC-AR BID, Período 01/01/99 al 31/12/99.
- Auditoría General de la Nación (2011), “Auditoría de Gestión del Programa Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE), Subprograma II: Expansión de la Infraestructura Escolar, parcialmente financiado con el préstamo 1345/OC-CAR del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA) (2012), “Síntesis estadística de la Coordinación General del organismo sobre los expedientes con trámites en el área de Programas Especiales. Informe general”, Luis Lazzaro (coord.).
- Cámara de Diputados de la Nación (21 de agosto de 2002), Orden del Día N° 731 de Sesiones Ordinarias, Comisiones de Educación y de Población y Recursos Humanos, República de Argentina, Proyecto educativo Red Huanacache, Mendoza.

- Comité Federal de Radiodifusión (COMFER), Actuación 9742-Comfer-2008. Solicitud de Escuela de Educación Técnica N° 5 2 de abril, de Temperley, Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires, s/Autorización radio escolar.
- Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual (2016), "La defensoría en la escuela: Herramientas para que chicas y chicos conozcan y ejerzan sus derechos comunicacionales. Propuestas para docentes de primero, segundo y tercer grado", 1° ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Dirección de Tecnología Educativa de la Dirección Provincial de Proyectos Especiales de la provincia de Buenos Aires (2014), "Relevamiento del estado de situación de las radios escolares en la Provincia, Programa de Radios Escolares", Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018), *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*, Sergio Siciliano (coord.), 1° ed., La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011), *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5° año: Orientación Comunicación*, Claudia Bracchi y Marina Paulozzo (coords.), 1° ed., La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010), *Diseño curricular para la Educación Secundaria: Marco general para el Ciclo Superior*, Claudia Bracchi (coord.), 1° ed., La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007), *Diseño curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1° a 3° año*, Ariel Zysman y Marina Paulozzo (coords.), 1° ed., La Plata.

- Encuentro Nacional de Radios Escolares (2014), *1° documento nacional de radios escolares CAJ*, en III Encuentro Nacional de Radios Escolares CAJ, denominado “La Radio Escolar CAJ que queremos”, Buenos Aires, Argentina, 20-22 de octubre del 2014. Disponible en: <<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/caj/descargas/index/doc%20radios%20caj%20jovenes.pdf>>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007), *Primer catálogo de producciones estudiantiles Programa Escuela y Medios*, Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas ADEPA.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011), *Proyecto de radios escolares cuadernillo de capacitación N° 1*, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Programa Nacional de Extensión Educativa “Abrir la Escuela” Nivel Secundario, Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Orientación en Comunicación y Nuevas Tecnologías.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2012), *Diseño curricular de educación secundaria 2012-2015 Orientación Comunicación*, Tomo 13.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2015), *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico*, Gabriela Azar (coord.), 2° ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *Programa Red – Escuela – Comunicación (REC)* (2006), Área de Inclusión Escolar. Gerencia Operativa de Inclusión Educativa, perteneciente a la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad / Subsecretaría de Equidad Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003), *Centro Descentralización y estrategias en educación. Caso Argentina*. Centro Nacional de Información documental Educativa. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004), "La escuela y los medios. Propuestas para explorar los medios en la escuela", Roxana Morduchowicz, Atilio Marcón y Viviana Minzi.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Chaco (2017), "Guía integral para radios escolares. Escuelas que hacen radio. Radios que hacen escuela". Disponible en: <<https://produccionesescolaresradioytv.blogspot.com/>>.
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación (2011), "Marcos de referencia para la secundaria Orientada. Bachiller en Comunicación", Resoluciones CFE N° 84/09 y 93/09, Buenos Aires.
- Organización de Estados Americanos, OEA (2002), "Relatoría para la libertad de expresión. Informe anual 2002". Disponible en: <<http://www.oas.org/es/cidh/expresion/docListCat.asp?catID=21&lID=2>>.
- Programa Nacional de Extensión Educativa "Abrir la Escuela", Nivel Secundario, Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Orientación en Comunicación y Nuevas Tecnologías Proyecto de Radios Escolares, Cuadernillo de capacitación N° 1, septiembre de 2011.

Anexo

Base documental. Fuentes y bases de datos empleados para la investigación

1.- Fuentes y documentos utilizados para la confección del Cuadro 1 de Periodización

Fuentes	Documentos
1.- Publicaciones de entidades que complementan la bibliografía Sitios de Internet correspondientes a organizaciones y/o programas, gubernamentales o no, que historizan la prestación de servicios educativos con uso de la radio	-Fundación Acción Cultural Popular (ACPO) de Colombia (s.f.). <i>Nuestra historia</i> . Portal institucional. Disponible en: https://www.fundacionacpo.org/nuestra-historia/ (Recuperado el 14/08/2018) - Portal de la Fundación Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE). Disponible en: http://www.erpe.org.ec/index.php/nosotros/historia (Recuperado el 04/04/2018) - Red cultural del Banco de la República en Colombia. Bernal Alarcón, Hernando (s.f.). <i>Radio Sutatenza un modelo colombiano de industria cultural y educativa</i> . Artículos del Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República, N° 82. Disponible en: http://proyectos.banrepcultural.org/radio-sutatenza/ (Recuperado el 06/08/2018)

2.- Artículos periodísticos

Publicaciones de informaciones en formato papel o digital que contienen datos de interés histórico para iluminar acciones y programas sobre usos educativos de la radio en Argentina y América Latina

- Artículo sin firma (2001). "Ya está en el aire la primera radio aborigen del país. Otro hecho histórico de la radiodifusión local", en *Periódico R&TA*, Publicación mensual, Año 6, N° 59.

- Pereyra, Micaela. "La radio como herramienta para que los chicos expresen sus opiniones", en *Diario La Capital* de Rosario (23/06/2007).

- Pujols, Daniela. "Radio Santa María. Cuatro décadas educando desde la radio", en *Listin Diario*, Santo Domingo, República Dominicana (14/08/2016). Edición digital. Disponible en: <https://listindiario.com/ventana/2016/08/22/431126/cuatro-decadas-educando-desde-la-radio>

- Artículo sin autor: *Ecología, adicciones y sexualidad, los temas que eligen los alumnos*. Página 12 (22/05/2007)

- *Diario Clarín*. "El Gobierno inauguró en Jujuy la radio más alta del país en la localidad de Oratorio, a 3.802 metros de altura". Edición domingo 15/07/2001, sección "Sociedad".

- Antonini, Pablo y López Mac Kenzie, Josefina. "Radios escolares: composición tema 'la radio'", *Revista La Pulseada* (Agosto, 2010).

- Olaberría, Gonzalo. "Las radios que hacen escuela", *Página 12* (26/0/2014).

- *Diario Los Andes*, Chimbo-razo, artículo sin firma. "Escuelas radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) desde 1962 al servicio de la Comunidad" (16/08/18).

	<i>Publicaciones Semana</i>. "Radio Sutatenza, el medio con el que los campesinos le 'hicieron la guerra' a la ignorancia". Periódico digital. Colombia (23/06/2017).
3.- Publicaciones Libros, artículos o publicaciones de investigación, que abordan de manera parcial o temporal distintos momentos del recorrido histórico con aportes y enfoques sobre sus características y propósitos	-Behrman, Daniel. "Educación por radio de los adultos en Colombia", <i>Revista de Educación</i>, N°78 Madrid, 1954. -Warleta Fernández. "Escuelas radiofónicas en Colombia", <i>Revista de Educación</i>. Madrid, 1958. -Armas, Luis. "La alfabetización en Nicaragua", artículo publicado en <i>Nueva Sociedad</i>. Edición enero-febrero, 1981. -Pulleiro, Adrián. <i>La radio alternativa en América Latina: debates y desplazamientos en la década de 1990</i>. (2011). -Nieva, Daniel y otros. "Los radios de frecuencia modulada y canales de televisión con participación comunitaria en escuelas públicas ubicadas en zonas rurales y de frontera de la República Argentina" (2003). -Ulanovsky, Carlos y otros (1995). "Días de radio. Historia de la Radio Argentina". Buenos Aires. -Dido y Barberis. "La radio en la escuela". Universidad Nacional de La Matanza (2012). -Arteaga, Carolina, "La radio como medio para la educación", en <i>Razón y Palabra</i>, N° 36 (Diciembre 2003-Enero 2004). -Kejval, Larisa. "Libertad de antena" (2018).

4.- Documentos o informes correspondientes a entidades vinculadas con la temática con aportes teóricos o relevamientos de campo	- Asociación Civil Las Otras Voces, Manual <i>Aprender con la Radio</i> (2005). -Asociación Civil Las Otras Voces, UNICEF Argentina y el Comité Federal de Radiodifusión (COMFER). Informe realizado entre los meses de marzo y mayo del 2005, en el marco del proyecto <i>Red de Radios Escolares Rurales y de Frontera</i> desarrollado por la mediante un relevamiento de las características de nueve radios escolares de las provincias de Chaco, Misiones y Corrientes. Las Otras Voces (2005). -Gerbaldo y otros. <i>Todas las voces todos</i>. Programa Federal de Capacitación y Fortalecimiento para Radios Comunitarias, Escolares, Interculturales y de Frontera del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (FARCO, 2010).
--	--

5.- Documentos oficiales, procedentes de programas o poderes públicos o entes gubernamentales que aportan información sobre diferentes momentos	- Comisiones de Educación y de Población y Recursos Humanos de Sesiones Ordinarias de la Cámara de Diputados de la Nación, Orden del Día N° 731 del 21 de agosto de 2002, sobre el <i>Proyecto educativo Red Huanacache</i>, de Mendoza. -Ministerio de Educación de la Nación; <i>Primer Catálogo de Producciones Estudiantiles Programa Escuela y Medios</i> (2007). -Programa de Radios Escolares de la Dirección de Tecnología Educativa de la Dirección Provincial de Proyectos Especiales. <i>Relevamiento del estado de situación de las radios escolares en la Provincia</i> (Provincia de Buenos Aires, 2014). -Ministerio de Educación de la Nación. Cuadernillo <i>Abrir la Escuela</i> editado por la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas para el Programa Nacional de Extensión Educativa orientado al Nivel Secundario a través del programa de Centros de Actividades Juveniles (CAJ) (2011). -Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual. <i>La radio en la escuela, desde una perspectiva de derechos</i> (2017) - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Chaco. <i>Guía integral para radios escolares. Escuelas que hacen radio. Radios que hacen escuela</i> (2017) Disponible en: https://produccionesescolaresradioytv.blogspot.com/ - Ministerio de Educación de la Nación; <i>Primer Catálogo de Producciones Estudiantiles Programa Escuela y Medios</i> (2007). Camarda, Paula, Marcón, Atilio, Marcon, Atilio, Minzi, Viviana, Morduchowicz, Roxana,
--	---

	Sylvestre, Vanina y Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas ADEPA. - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <i>Diseño curricular de educación secundaria. 2012-2015</i>. Orientación Comunicación. Tomo 13. 2012. - Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <i>Programa Red - Escuela - Comunicación (REC)</i>, Área de Inclusión Escolar. Gerencia Operativa de Inclusión Educativa, perteneciente a la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad / Subsecretaría de Equidad Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
--	--

2. Listados

2.1.- Escuelas Integrantes de la Red Nacional de Radios Escolares¹ – Año 2004

Provincia de Buenos Aires

Colegio Ayelén, Adrogué – Instituto Yapeyú, Alejandro Korn – Escuela Nro. 25 (EE), Arroyo del Medio – Escuela Nro. 5 General de San Martín, – Berazategui EEM Nro. 13, Bernal Oeste – Instituto Amancio Alcorta, Burzaco – Polimodal Nro. 3, Campana – Centro Educativo Para la

¹ En: Schujer, María y Schujer, Silvia (2005). *Aprender con la radio. Herramientas para una comunicación participativa*. Programa Red Nacional de Radios Escolares *Aprender con la Radio*. Editado por Asociación Civil Las Otras Voces. Dirección del programa: Mónica Beltrán y Silvia Bacher. Auspiciado por la Fundación Arcor, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y UNICEF. Buenos Aires.

Producción Total, Carlos Casares – EGB Nro. 33 José León Suárez, – Chivilcoy EEM Nro. 205, – Chivilcoy EEM Nro. 1, Garín – Colegio Superior Victoria, Glew – Escuela Nro. 133 Macedonio Fernández, González Catán – Escuela de Educación Media y Polimodal Nro. 2, Guernica – Escuela Nro. 45 Bartolomé Mitre, El Triunfo – Instituto San Luis Gonzaga, Jáuregui – EGB Nro. 18, José C. Paz – Escuela de Educación Media Nro. 7 Mayor A. Arrieta, Junín – EEM Nro. 2, Dr. I. De Amézola, Labardén – EGB Nro. 5 General San Martín, Labardén – EGB Nro. 8, Lanús – EEM Nro. 3, Lanús – Escuela de Educación Técnica Nro. 3, La Plata – EEM Nro. 13, La Plata – EEM Nro. 9, Lanús – Escuela Nro. 30 (EE), La Vanguardia – Colegio Modelo Parque Barón, Lomas de Zamora – EGB Nro. 11, Lomas de Zamora – Polimodal Nro. 5, Luján – Colegio Nuestra Sra. de Luján, Luján EGB Nro. 10, Martínez – EGB Nro. 37, M.S. de Thompson, Mar del Plata – Centro Recreativo Deportivo Especial, Mar del Plata – Colegio Modelo Isaac Newton, Mar del Plata – EEM Nro. 1, Mar del Plata – Escuela de Educación Media Nro. 1, Mar de Ajó – Escuela Nro. 19 El Tambor de Tacuarí, Necochea – EEM Nro. 2, Fortín Olavarría – Escuela Nro. 44 O. Basualdo de Becú (EE), Pergamino – Escuela Nro. 34 J.L. Moreno, – Pergamino Escuela Nro. 36 Santa Rosa de Lima (EE), Pergamino – EGB Nro. 12 D.F. Sarmiento, Rivera EGB Nro.8, San Andrés de Giles – EEM Nro. 13 Dr. Manuel Obarrio, San Isidro – EEM Nro. 6 Dr. Saavedra Lamas, San Isidro – EEM Nro. 10 Dr. Carlos Pellegrini, San Nicolás – EGB Nro. 19 Maestro H. Hernández, San Nicolás – Colegio San Francisco de Asís, San Pedro – Escuela Rural Unitaria Nro. 65, Tandil – Escuela Nro. 34 Gral. José de San Martín, Tandil – EE T Nro.5 2 de Abril, Temperley – EEM. Nro. 9 Marcos Sastre, Tigre – Colegio San José, Tres Algarrobos – Colegio Holandés, Tres Arroyos – Centro de Educación Para la Producción Total Nro. 7, Tres Arroyos – Escuela Nro. 13 Gabriela Mistral, – Quilmes EEM Nro. 11, Villa Adelina – Colegio San Agustín, 9 de Julio – EEM Nro. 7 Antonio E. Díaz, 25 de Mayo

Catamarca

Colegio Fasta, Catamarca

Chubut

Escuela Nro. 108, Lago Puelo – Escuela 41 de Las Golondrinas CEM 94 de El Bolsón

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Comercial Nro. 8, D.E. 2 Nuestra Señora del Buen y P. Socorro – Escuela Nro. 9 D.E. 19 Dr. José B. Zubiaur – Escuela Nro. 19, D.E. 11 – Escuela Normal Superior Nro. 5 – Instituto Compañía de María Instituto Euskal Echea

Córdoba

Escuela Gobernador Justo P. Molina, Cdad. Córdoba

Corrientes

Instituto Popular de Mercedes M. L. Rodríguez

Formosa

Instituto Superior Formación Docente F. Cabrera

La Pampa

Escuela Nro. 21, Adolfo Van Praet

Mendoza

Escuela La Leñera, Potrerillos – Escuela Cristiana Evangélica Argentina, Tupungato – Escuela Nro.4-017 Bernardino Izuel, Villa Atuel

Neuquén

Colegio María Auxiliadora, Junín de los Andes – Escuela Nro. 37 Los Catutos, Los Catutos – CEMOE Marcelino Champagnat, Neuquén – Centro de Formación Profesional Nro. 1, Neuquén

Río Negro

Centro de Educación Media Nro. 45, Bariloche – Ceferino Naumuncurá Nro. 267, Bariloche – Centro de Educación Media Nro. 78 E. de los Andes, Catriel – Escuela Monotécnica Nro. 73, Cervantes – Escuela Nro. 172 Belisario Roldán, Allén

Salta

Colegio San Cayetano, La Caldera – Escuela Nro. 4036 Dr. A.R. Cortázar, Salta

San Juan

Colegio Secundario Jorge Luis Borges, Chimbas – Colegio Monseñor J. Américo Orzali, Rawson – Colegio Barrio Parque Rivadavia Norte, Rivadavia

Santa Cruz

Escuela Provincial Educación General Básica Nro. 12, Perito Moreno – Colegio Secundario Provincial Nro. 10 Gobernador J.M. Gregores, Río Gallegos

Santa Fe

EEM Nro. 379 Pto. Francisco Moreno, Cañada del Ucle – Escuela Fiscal Nro. 272 Ricardo Gutiérrez, Carlos Pellegrini – Escuela Agropecuaria Provincial Nro. 1, Gobernador Gregores – EEM Nro. 1314 – Anexo, Los Laureles – EEM

Nro. 241 J.F.Kennedy, Pujato – EEM Nro. 314, Romang – EEM de Adultos Nro. 1093, San Guillermo – Escuela Mariano Moreno Nro. 8102, San Guillermo – Escuela Nro. 1213, Sunchales

Santiago del Estero

Escuela N° 542 Agustina P. de Libarona

Tierra del Fuego

Escuela Nro. 24, Ushuaia CENS N° 28, Río Grande

Tucumán

Escuela Capitán de los Andes, San Miguel de Tucumán

Otras organizaciones

Programa La Educación en los Medios, Comodoro Rivadavia (Chubut) Biblioteca Escolar Nro. 8, Cholila (Chubut) Fundación Tiempo de Crecer, Allén (Río Negro) Biblioteca Popular B. Rivadavia, Cipoletti (Río Negro) Centro Recreativo Deportivo Especial, Mar del Plata (Provincia de Buenos Aires) Radio Itinerante, La Plata (Provincia de Buenos Aires) Programa Nuestro Tiempo -Enlazando Escuelas, Pergamino (Provincia de Buenos Aires)

2.2.- Todas las Voces Todos, (2010) Gerbaldo y otros.

Listado de radios que participaron en todas las instancias del Programa Federal Todas las Voces Todos. FARCO (2010) Págs. 242 y ss. Emisoras visitadas por los capacitadores de FARCO.

Provincia de Buenos Aires

• Radio FM Escuela y comunidad Frecuencia 90.7 Escuela de Educación Media N°1 Napaleufu, Lobería • Radio FM Evolución Frecuencia 88.1 Escuela Secundaria Básica jornada extendida N° 306 Salvador María, Lobos • Radio FM Blaquier Radio 2 Frecuencia 105.1 Escuela Secundaria Básica N° 3 Blaquier • Radio FM Comercial Frecuencia 99.5 Escuela de Educación Media N°7 Junín • Radio FM Identidad Frecuencia 93.1 Escuela de Educación Media N° 1 Los Toldos • Radio FM Mate Amargo Frecuencia 98.5 Cooperativa Mate Cosido Los Toldos • Radio FM Nitro Frecuencia 107.9 Escuela de Educación Técnica N° 2 Tandil • Radio FM Sensaciones Frecuencia 90.5 EEA N° 1 Rivadavia, Fortín Olavarría • Radio FM Técnica Frecuencia FM 94.7 Escuela de Educación Técnica N°1 Arrecifes • Radio FM Impakto Frecuencia 105.7 Escuela de Educación Media N° 2 San Vicente • Radio FM Kiñé Cristal Mapuche Frecuencia 102.5 Comunidad Hermanos Mapuches de Los Toldos Los Toldos • Radio FM Radio Solís Frecuencia 102.5 Escuela General Básica N° 8 Solís • Radio FM Radio y media Frecuencia 97.1 Escuela de Educación Media N° 2 Daireaux • Radio FM Suyai Frecuencia 90.7 Escuela Media N° 2 Bellocq, Carlos Casares

Catamarca

• Radio FM Colonia Frecuencia 91.1 Escuela N° 32 Colonia del Valle, Capayan • Radio FM Educativa Frecuencia 106.1 Escuela N° 406 Palo Blanco, Tinogasta • Radio FM Estudiantil Frecuencia 95.1 Colegio Polimodal N° 64 Bañado de Ovanta – Santa Rosa • Radio FM Polimodal 35 Frecuencia 90.5 Escuela Polimodal N° 35 Los Varela, Ambato.

Chaco

• Radio FM La radio de la cooperativa escolar Frecuencia 106.5 Escuela General Básica N° 448 • Radio FM Corta Frecuencia Frecuencia 95.7 Escuela General Básica N° 917 Paraje Costa Rica • Radio FM Nosotros Frecuencia 106.5 Escuela N° 837 Villa Angela • Radio FM Timbó Frecuencia 94.3 Escuela N° 615 Puerto Bermejo • Radio FM Nueva Voz Frecuencia 90.9 Escuela General Básica N° 32 Charata • Radio FM Viquen Frecuencia 90.7 Centro Educativo Rural El Colchón Villa Río Bermejito, Castelli .

Chubut

• Radio FM Península Frecuencia 90.7 Escuela General Básica N° 87 Puerto Pirámides, Biedma • Radio FM Aonikenk Frecuencia 101 Escuela N° 106 Alto Río Senguer • Radio FM 713 Frecuencia 100.5 Colegio N° 713 Esquel • Radio FM Calafate Frecuencia 101.4 Escuela Provincial N° 176 Tecka – Languiño • Radio FM Del Viento Frecuencia 91.1 Escuela Provincial N° 79 Colan Conhue

Córdoba

• Radio FM 81, Tu radio Frecuencia 100.1 IPEM N° 81 Bengolea Radio Comunitaria Salsacate Frecuencia 100.1 Salsacate • Radio de la escuela Frecuencia 101.1 Escuela Recuperadora Pablo VI Villa Nueva • Radio FM Aula Frecuencia 88.1 Escuela Fray Luis Beltrán Dalmacio Velez – Tercero Arriba • Radio FM La Rimbombante Frecuencia 101.7 Córdoba Capital

Corrientes

• Radio FM Virasoro 90.5 Frecuencia 90.5 Escuela P. Valentín Virasoro Goya • Radio FM Aranduce Frecuencia 108.5 Escuela N° 472 Mercedes • Radio FM Cristal Apípe Frecuencia 89.9 San Antonio- Isla Apipé Grande, Ituzaingó •

Radio Frecuencia San Francisco Frecuencia 93.7 Escuela N° 838 Paraje Albordonos – Empedrado • Radio FM comunitaria 3 de abril Frecuencia 101.3 Colonia 3 de abril • Radio FM Taraguy Frecuencia 98.7 Pago de los Deseos – Saladas

La Rioja

• Radio FM La Voz Frecuencia 102.1 Escuela N° 114 Colegio Sec. Agrotécnico Pte.C.S. Menem Villa Castelli • Radio FM Santa Lucía Frecuencia 106.9 Escuela N° 12 Maestro Francisco Torres Molina Santa Lucía Chamental • Radio FM La Bocona Frecuencia 93.1 Anillaco

Mendoza

• Radio Sur FM educativa Frecuencia 95.1 Centro de Educación Básica de Adultos N° 3 Las Yegüitas, El Mirador • Radio Medanos Frecuencia 102.5 Escuela N° 4 Bernardino Izuel San Rafael • Radio La leñera Frecuencia 97.9 Potrerillos, Luján de Cuyo • Radio FM El Algarrobal FM 106.3 Algarrobal, Las Heras • Red FM Huanacache El Retamo Frecuencia 94.1 El Retamo, Lavalle • Red FM Comunidad Huarpe San José Frecuencia 99.1 San José, Lavalle • Red FM Comunidad Huarpe La Josefa Frecuencia 105.1 La Josefa, Lavalle

Misiones

• Radio FM Guacurari Frecuencia 91.9 Escuela de Frontera N° 605 “Barrancas del Uruguay” Colonia Monteagudo , El Soberbio • Radio FM Siempre Joven 90.1 Frecuencia 90.1 Bachillerato N° 38 El Soberbio, Guaraní • Radio FM de La Soberanía Frecuencia 99.9 Bachillerato N° 1 “Humanista y de Ciencias Sociales de la Soberanía” San Antonio

Santa Fe

• Radio FM La radio de la Escuela Frecuencia 95.9 EEM N° 421 Dr. Pablo Tiscornia Firmat • Radio FM Sueños en el Aire Frecuencia 93.3 Escuela N° 1093 José Pedroni San Guillermo • Radio FM Andares Frecuencia 98.7 Escuela N° 316 Los Amores

Entre Ríos

• Radio FM Antequeda Frecuencia 105.5 Escuela Antequeda 208 Colonia San Carlos, La Paz • Radio FM La Payanca Frecuencia 107.3 Escuela Provincial N° 92 Enrique Pestolazzi Villa Tres de Febrero, Nogoyá • Radio FM Apuntes Frecuencia 90.1 EPEM N° 66 Libertad Villa Elisa, Colón

Tierra del Fuego

• Radio FM Sobral Frecuencia 89.9 Escuela Provincial Dr. José María Sobral Ushuaia • Radio FM Ramón Trejo Noel Frecuencia 90.9 Escuela Provincial Ramón Trejo Noel Tolhuin • Radio FM Chicos al Ataque Frecuencia 97.5 Escuela N° 14 Solidaridad Latinoamericana Río Grande

La Pampa

• Radio FM 100.3 Creciendo Frecuencia 100.3 Escuela Hogar N° 157 "Padre José Durando" Puelén • Radio FM Déjalo ser Frecuencia 105.5 Escuela Hogar N° 50 Ojeda

Jujuy

• Radio FM La Voz del Antigal Frecuencia 90.7 Escuela de frontera N° 2 Rosario Wayar Yavi Chico • FM América (Huayzapa) Frecuencia 90.7 Abra Pampa

Salta

• Radio FM Cherú Frecuencia 93.9 Esc. Indígena N° 4738 Juan XXIII Pichanal , Orán • Radio FM La Voz Indígena Frecuencia 95.5 Tartagal • Radio FM Campo Durán Escuela N° 4342 Maestro Julio Ramón Pereyra Campo Durán • Radio FM Martín Miguel de Güemes Frecuencia 105.5 Escuela N° 4600 Mayor Juan Carlos Leonetti Olacapato, Los Andes • Radio FM Raíces Frecuencia 95.9 Comunidad Diaguita Calchaquí, Seclantás • Radio FM Ventanas al Aire Frecuencia 100.3 Escuela N° 4737 Padre Rafael Gobelli General San Martín, Embarcación

Santiago del Estero

• Radio FM Surcos Frecuencia 102.5 Frías • Radio FM La merced Frecuencia 93.5 Pozo Hondo • Radio FM OCCAP Frecuencia San José del Boquerón, Copo • Radio FM Len-guas de mi tierra Frecuencia 99.1 Hoyón, Atamisqui

Formosa

• Radio FM Colonia El Alba Frecuencia 95.1 El Colorado, Formosa • Radio Activa Frecuencia 95.5 Pirané

Tucumán

• Radio FM San Alfonso Frecuencia 103.9 Yerba Buena • Radio FM San Pedro Frecuencia 101.7 San Pedro de Colalao • Radio FM Piedra y Camino Frecuencia 99.1 Localidad Acheral • Radio FM Eclipse Frecuencia 95.3 San Miguel de Tucumán • Radio FM Espacio Frecuencia 107.1 San Miguel de Tucumán

Santa Cruz

• Radio FM 21 Frecuencia 100.7 Escuela Provincial N° 21 José Font Gobernador Gregores • Radio FM Agro, un sentimiento Frecuencia 98.1 Escuela Agropecuaria N° 1 Río Chico, Gobernador Gregores • Radio FM Carlos María Moyano Frecuencia 91.3 Colegio provincial de Educación Polimodal N° 15 Los Antiguos • Radio FM Educativa Frecuencia 92.3 Escuela para Adultos N° 1 Dr. Carlos Pellegrini Río Gallegos

Río Negro

• Radio FM Hueney Frecuencia 100.1 Centro de Educación Media N° 41 Pilcaniyeu • Radio FM 97.1, Re piola Frecuencia 97.1 Escuela Primaria N° 326 Ingeniero Jacobacci • Radio FM 2000 Frecuencia 100.3 Instituto Privado Gustavo Martinez Subiria Río Colorado, Pichi Mahuida

Neuquén

• Radio FM San Sebastián Frecuencia 101.1 Las Ovejas, Departamento Minas. • Radio FM Rakidum Frecuencia 102.5 Escuela Primaria N° 97 Chorriaca • Radio FM Newen Weche Frecuencia 90.9 Comunidad Mapuche Linares Paraje Aucapán • Radio FM Escolar Comunitaria Caepe Malal Frecuencia 90.5 Escuela Albergue N° 331, Distrito educativo V Villa Curi Leuvú – Caepe Malal • Radio FM Los Catutos Frecuencia 90.9 Escuela N° 37 Los Catutos – Zapala • Radio FM Aletwy Wiñilfe Frecuencia 90.9 Carri-lil, Aluminé.

